



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



LETÍCIA DE SOUSA LEITE

**MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNO SURDO NO
ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA APLICADA**

UBERLÂNDIA- MG

2018

LETÍCIA DE SOUSA LEITE

**MECANISMOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ALUNO SURDO NO
ENSINO SUPERIOR NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA APLICADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, tendo como área de pesquisa os estudos em Linguística Aplicada e como linha de pesquisa os estudos sobre linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcelos Felice.

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Eliamar Godoi.

UBERLÂNDIA - MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L533m 2019 Leite, Letícia de Sousa, 1973-
Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada [recurso eletrônico] / Letícia de Sousa Leite. - 2019.

Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
Coorientadora: Eliamar Godoi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.601>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Surdos - Ensino superior. 4. Surdos - Aprendizagem. I. Felice, Maria Inês Vasconcelos, 1947- (Orient.). II. Godoi, Eliamar (Coorient.). III. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. IV. Título.

CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Instituto de Letras e Linguística
Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos



Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Defesa de Dissertação de Mestrado, número 008/2018, PPGEL.

Data: 02 de agosto de 2018

Discente: Letícia de Sousa Leite, matrícula 11622ELI006

Título do Trabalho: Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Projeto de pesquisa: Avaliando a avaliação: investigação das práticas avaliativas vivenciadas durante o processo de formação de professores de línguas.

Nesta data, realizou-se no Bloco U, Sala 209, do Campus Santa Mônica da Universidade Federal de Uberlândia, com início às 14h, a sessão pública de defesa da dissertação caracterizada acima, apresentada pela mestranda **Letícia de Sousa Leite** que cumpriu os requisitos exigidos pelo regulamento em vigor. Os trabalhos foram instalados pela Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, professora orientadora da candidata e presidente da Banca Examinadora, que foi constituída pelos seguintes professores doutores: a) Eliamar Godoi (coorientadora); b) Valeska Virgínia Soares de Souza; e c) Sueli Salles Fidalgo. A Banca Examinadora procedeu à arguição dentro dos tempos estabelecidos pelo regulamento e, encerrados os trabalhos de arguição, retiraram-se a candidata e os assistentes. Em reunião secreta, a Banca Examinadora fez o julgamento da dissertação e da defesa da candidata, tendo os examinadores emitido parecer: **APROVADA**. Ao final da sessão, a candidata e os assistentes foram chamados e os resultados proclamados pela Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice que, agradecendo a todos, encerrou os trabalhos e, juntamente com os membros da Banca Examinadora, conferem e assinam o presente ata.

Esta defesa de Dissertação de Mestrado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de **Mestre**. O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, legislação e regulamentação internas da UFU, em especial do artigo 55 da resolução 12/2008 do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal de Uberlândia.

Profa. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, _____

Profa. Dra. Eliamar Godoi _____

Profa. Dra. Valeska Virgínia Soares de Souza _____

Profa. Dra. Sueli Salles Fidalgo _____



Ao Meu Melhor Amigo.

Em Suas mãos, uma pedrinha de riacho pode derrubar um gigante.

Através do Seu sussurro, uma primeira letrinha se multiplica em dissertação.

Que essa sementinha de pesquisa cresça para ser árvore frutífera que acolhe e abriga os que pesquisam.

AGRADECIMENTOS

Meu coração pulsa no ritmo de um agradecimento que não se mensura em palavras.

Um desafio a ser superado para encontrar meios de agradecer Papai e Mamãe por serem os meus maiores incentivadores. Sempre comigo. Sempre aplaudindo. Amor incondicional derramado em lágrimas de gratidão.

Incríveis são Lúrian Kézia e Lukiã. Meus amores. Alumiam a minha existência. Significam o meu viver.

Titão. Moradim. Sua serenidade e o seu amor me ensinam. Você é resposta de oração.

Oração. Gratidão intensa a cada um dos meus irmãos, cunhadas, sobrinhos, sobrinhos netos e Carolinda. O amor de vocês me sustenta.

Orientadora que me acolheu, acreditou no meu potencial e me abraçou com tanta ternura que envolveu minh'alma com seu amor e sabedoria. Querida Professora Maria Inês, merci beaucoup com muito ailoviu.

Beijos de toneladas de agradecimento às doces Gisellydezura, Luanamore e Virgíniadmirável.

Raquelita amiguirmã. Graúda na competência, na lealdade e na amizade incondicional. Amo você.

Imprescindível agradecer às queridimais Professora Suelinda e Professora Valeskadmiraável. Em cada virgulinha de correção, em cada direcionamento, contribuições preciosas para essa pesquisa.

Godônix Power. Presente de Deus. Irmã de alma e coração. Admiração, amor, gratidão. Minha inspiração.

Alicespetacular, Carmen Agustinincrível, Dilma dinâmica. Três vezes obrigada pelos ensinamentos na Pós graduação.

De nada seria essa pesquisa sem ela, a menina dos olhos de jabuticaba que redimensionou a minha carreira profissional. Através de você, agradeço toda a comunidade surda.

Amigos irmãos que me sustentaram em oração. Ele retribuirá.

RESUMO

Ao considerar os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada, os processos avaliativos empregados em um Curso de Letras ganharam destaque no que se refere aos processos de valorar, medir, acompanhar a aprendizagem dos alunos e de acompanhar todas as ações do contexto escolar. Nesse contexto, concebendo a avaliação como um momento de construção do conhecimento e o ato de avaliar enquanto um processo contínuo e de constante reflexão sobre o processo formativo do aluno, este trabalho teve como objetivo geral o de analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu uma aluna surda dentre os anos de 2012 a 2017. O eixo de análise se pautou na interrelação dos procedimentos avaliativos com diferentes concepções e mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior. Especificamente, levantei e descrevi os principais instrumentos efetivamente utilizados e as maneiras pelas quais se realizaram as atividades e processos de avaliação de rendimento. Relacionei os mecanismos de avaliação adotados no curso aos determinados pela legislação. E, por fim, busquei eleger e apresentar a proposta de avaliação que se mostrou mais adequada à especificidade linguística da aluna surda matriculada, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas e ser apresentada como proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos ingressados no ensino superior. A raridade de estudos envolvendo processo de avaliação na perspectiva da Linguística Aplicada, sendo mais pungente no contexto da avaliação do ensino para surdos, justificou a pesquisa. Se há notória carência de publicações enfocando os aspectos avaliativos no âmbito do ensino de Línguas, ao volver o olhar para a perspectiva do ensino de Línguas para alunos surdos, o vácuo que se mostra é suficiente para motivar o empenho de desenvolver esse trabalho. A metodologia adotada fundamentou-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utilizou a pesquisa documental e o estudo de caso. O instrumento da coleta de dados foi o questionário e como síntese da base de dados, tive: a) as respostas dos docentes e do aluno surdo aos questionários; b) o histórico acadêmico do aluno surdo; c) os Decretos 5.626/2005 e 7.611/2011 como documentos legais que respaldam o direito do aluno surdo de ter avaliação específica coerente com o aprendizado de segunda língua; e d) o Projeto Político Pedagógico do curso do referido curso de Letras. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo e, a fim de buscar suporte à temática envolvida no

presente estudo, trabalhos como os de Felice (2013, 2016) e de Fidalgo (2004, 2007) no âmbito da Linguística Aplicada, e os de Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2007), Perrenoud (1999), dentre outros autores no âmbito do processo educacional geral de avaliação, fundamentaram minhas discussões. Os resultados indicaram que os processos avaliativos aplicados à aluna surda favoreceram o seu êxito nos componentes curriculares. Já os mecanismos adotados mais adequados às necessidades da aluna foram aqueles que contemplaram a sua condição linguística, quais sejam, correção das atividades avaliativas considerando a sua segunda língua, as provas “orais” (que eu chamaria de provas visuais) em que a aluna pôde expressar os seus conhecimentos em Libras via mediação dos intérpretes, e outras ações previstas nos documentos legais citados ao longo dessa pesquisa que visam à garantia da qualidade da educação do surdo. E, por fim, a proposta avaliativa que se mostrou mais adequada à especificidade do surdo foi a avaliação na perspectiva formativa pelo fato de favorecer o desenvolvimento da sua aprendizagem, uma vez que o aluno se torna copartícipe desse processo, na promoção de uma aprendizagem crítico-reflexiva.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Aluno surdo. Ensino superior. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

When considering the evaluation mechanisms of the deaf student learning in higher education in the field of applied linguistics, the assessment processes employed in a Language Course were highlighted in what refers to the processes of assessing, measuring, monitoring student learning and monitoring all actions of the school context. In this context, conceiving evaluation as a moment of construction of knowledge and the act of evaluating as a continuous process and constant reflection on the student's formative process, this work had the general objective of analyzing how the evaluative processes that were developed in the course of Languages: Portuguese Language of the Institute of Languages and Linguistics of the Federal University of Uberlândia that received a deaf student between the years of 2012 to 2017. The analysis axis was based on the interrelationship of the evaluation procedures with different conceptions and mechanisms of evaluation of the learning of deaf students in higher education. Specifically, I mapped and described the main instruments actually used and the ways in which the performance evaluation activities and processes were carried out. I have related the assessment mechanisms adopted in the course to those determined by the legislation. Finally, I sought to select and present the evaluation proposal that was most adequate to the linguistic specificity of the deaf student enrolled, in order to give visibility to the positive experiences so as to be presented as a proposal for the evaluation of the learning of deaf students enrolled in higher education. The rarity of studies involving an evaluation process from the perspective of Applied Linguistics, being more poignant in the context of the evaluation of teaching for deaf people, justified the research. If there is a notable lack of publications focusing on evaluative aspects in the field of language teaching, when looking at the perspective of language teaching for deaf students, the vacuum shown is sufficient to motivate the effort to develop this work. The methodology adopted was based on the qualitative paradigm of interpretive basis, whose methodological procedure used documentary research and the case study. The instrument of data collection was the questionnaire and as synthesis of the database, I had: a) the answers of the teachers and the deaf student to the questionnaires; b) the academic record of the deaf student; c) Decrees 5,626 / 2005 and 7,611 / 2011 as legal documents that support the deaf student's right to have a specific assessment consistent with second language learning; and d) the Political Pedagogical Project of the referred course of Languages. Regarding the theoretical-methodological framework, the study was circumscribed in the bibliographic review of the study topic and, in order to seek support for the theme involved in the present study, works such as Felice (2013, 2016) and Fidalgo

(2004, 2007) in the scope of Applied Linguistics, and those of Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2007), Perrenoud (1999), among other authors in the scope of the general educational evaluation process, based my discussions. The results indicated that the evaluation processes applied to the deaf student favored her success in the curricular components. Now, the mechanisms adopted most adapted to the needs of the student were those that contemplated their linguistic condition, that is, correction of the evaluation activities considering their second language, the "oral" tests (which I would call visual tests) in which the student was able to express her knowledge in Pounds via mediation of the interpreters, and other actions foreseen in the legal documents cited throughout this research which aim to guarantee the quality of education of the deaf. Finally, the evaluation proposal that was most adequate to the specific nature of the deaf person was the evaluation in the formative perspective because it favors the development of her learning, since the student becomes a partaker of this process, in the promotion of critical learning -reflexive.

Keywords: Evaluation of learning. Deaf student. Higher education. Applied Linguistic.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	O surdo e a universidade: relato de uma vida de superação.....	24
1.2	Aspectos introdutórios.....	28
2	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O CARÁTER FORMATIVO DA AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES PARA UM PROCESSO CONTRUTIVO DO ATO DE AVALIAR.....	38
2.1	Reflexões sobre avaliação da aprendizagem: repensando as abordagens.....	38
2.2	Para um processo construtivo do ato de avaliar.....	50
3	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO.....	60
3.1	Avaliação da aprendizagem é assunto da Linguística Aplicada?.....	60
3.2	Instrumentos avaliativos: multiplicando as fontes de informação para avaliação da aprendizagem.....	69
3.2.1	Diário Reflexivo.....	70
3.2.2	Portfólio.....	71
3.2.3	Autoavaliação e avaliação dos pares.....	73
3.2.4	Refacção das atividades.....	75
3.2.5	Provas.....	77
3.2.6	A importância do <i>Feedback</i> na regulação da aprendizagem.....	79
3.3	Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas.....	80
3.4	Os caminhos e descaminhos na avaliação dos alunos surdos.....	81
3.4.1	A avaliação dos surdos na perspectiva inclusiva.....	83
3.4.2	Mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de Língua Portuguesa por estudantes surdos.....	92
3.4.3	Por uma avaliação que pretenda ser formativa para o aluno surdo.....	95
4	ASPECTOS METODOLÓGICOS: A TRAJETÓRIA TRAÇADA.....	99
4.1	Natureza da pesquisa.....	99
4.1.2	Pesquisa documental.....	101
4.1.3	Estudo de caso.....	102
4.2	Trajetórias da pesquisa.....	103
4.3	Descrição do cenário de pesquisa.....	110

4.4	A pesquisadora.....	112
4.5	Os participantes da pesquisa.....	112
4.6	Instrumento da coleta de dados.....	114
5	PRÁTICAS AVALIATIVAS ADOTADAS.....	116
5.1	Mecanismos de avaliação desenvolvidos pelos docentes.....	117
5.2	Processos avaliativos na perspectiva da aluna surda.....	151
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecimento.....	177
	APÊNDICE B – Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos....	178
	APÊNDICE C – Questionário de pesquisa - aluna.....	179
	APÊNDICE D – Questionário de pesquisa – professores.....	182

1 INTRODUÇÃO

Muito prazer! Sou Letícia.

O mundo me recebeu às 16h 24 minutos do dia dois de junho do ano de 1973. Nasci Letícia. Derivado do latim *Laetitia* com o significado de alegria, esse nome foi cuidadosamente escolhido pelos meus queridos pais Agnaldo e Neuda. Era como se mesmo sem me conhecerem, já vislumbrassem minha essência: alegria latente de quem teima em ser feliz. Carinhosamente apelidada pelo papai de Pepita, fui recebida com muito amor pelos meus três irmãos Paulo Henrique, Adriano e Rogério, que ansiosamente aguardavam pelo nascimento da irmãzinha.

Ruiva, com muito cabelo e de sorriso fácil fazendo jus ao nome, o fato de crescer em companhia de três irmãos, sempre brincando de futebol e de carrinho de rolimã, me inspirou ser uma criança destemida de espírito aventureiro. Passados três anos, o cargo de caçula foi ocupado pela irmãzinha Fernanda, formando assim, o quinteto Sousa Leite.

Tive o privilégio de nascer em um lar que desde sempre favoreceu a educação musical como suporte para o desenvolvimento das outras potencialidades da inteligência. Embora com cinco crianças e com muito serviço em casa, minha mãe sempre orquestrou o tempo entre a criação dos filhos, as atividades domésticas e o incentivo às aulas de música. Assim, o aprendizado escolar sempre caminhou de mãos dadas com o saber musical. Na melodia da aprendizagem sempre havia espaço para os diferentes conteúdos musicados pelos mais variados saberes.

Embora as brincadeiras e as peraltices com os irmãos ocupassem boa parte do tempo, desde pequetitinha demonstrei interesse especial pelos estudos e pelos livros. Os três irmãos já estavam em idade escolar enquanto eu ainda não tinha a idade mínima para frequentar o Jardim da Infância. Não poder ir à escola não me impediu de trazê-la a mim. As bonecas eram excelentes alunas, e o meu quarto, a minha sala de aula.

No mundo encantado da “tia Letícia” tudo ganhava vida sob a ótica da criança-professora. O que antes era despertador, agora se transformava no sinal que anunciava o início e término das aulas. As muitas bonecas, ora inanimadas, ganhavam vida, nome e sobrenome para ocuparem os seus lugares no quarto de aula, ou melhor, na sala de aula. Os livros, o pequeno quadro negro (que na verdade era verde), os gibis, os lápis e as alunas sempre ávidas pelo saber eram os meus companheiros de todas as tardes. Assim, o tempo passava ligeiro na escolinha da tia Letícia, que não mais sentia a ausência dos irmãos porque agora tinha a sua própria sala de aula.

Mas nem por isso desisti de continuar insistindo com minha mãe para me levar à escola dos meus irmãos, porque eu queria muito estudar em escola de gente grande. Na verdade, acredito que queria aprender mais para ensinar mais. Afinal, as minhas alunas eram muito sabidas e faziam perguntas muito difíceis. E assim, após tanta insistência, mamãe conseguiu que eu frequentasse o Jardim da Infância como aluna ouvinte até completar a idade para ser matriculada.

Do Jardim da Infância ao Pré 1, 2 e 3 o tempo voou. De repente eu já saboreava a emoção da minha primeira formatura, aliada à honra de ser escolhida pelos coleguinhas e pela professora para ser a oradora da turma. Muito exibida de beca verde eu proferi as palavras que, repetidas em uníssono pelos meus amigos, ecoavam a promessa de prosseguir os estudos com muita dedicação. Quase não tive tempo para comemorar, pois novamente enfrentaria outro desafio para ser matriculada na 1ª série em outra escola. Como nasci no mês de junho, precisaria aguardar um ano para conseguir a vaga na turma com crianças da minha idade.

O que essa nova escola não sabia é que eu tinha a mamãe mais genial de todas e que certamente ela já estava pensando em uma maneira para eu não perder um ano inteirinho, à espera. Ainda no mês de dezembro, mamãe conseguiu agendar um horário para que a diretora da escola me entrevistasse juntamente com a supervisora para que verificassem que eu era alfabetizada e que tinha condições de acompanhar a turma da 1ª série com crianças um ano mais velhas. É com frescor na memória que ainda me recordo daquela tarde ensolarada com cheiro de escola nova.

Estava encantada com o prédio enorme, bem maior que a minha antiga escolinha. Tamanha era a vontade de estudar ali que em momento algum estive intimidada com a sabatina de perguntas da diretora e da supervisora. A presença da minha mãe me tornava ainda mais segura e determinada a garantir a vaga. Lembro que havia uma mesa enorme na sala forrada com um tecido colorido, e nele havia alguns escritos. Sem titubear, comecei a ler em voz alta aquelas palavras, que de início não faziam sentido algum para mim. A diretora esboçou um sorriso, que em seguida ganhou reforços da risada da supervisora. Olhei subitamente para minha mãe buscando um sinal de aprovação, mas ela também ria muito. Não consegui me conter, e caí na risada fazendo coro junto a elas, mas sem entender o motivo da gargalhada. Só depois entendi que as palavras escritas no tecido estavam em inglês! Como recusariam aquela menininha espontaneamente obstinada?

Enfim, matriculada na 1ª série, finquei raízes no solo fértil que me alimentou até o Ensino Médio. Paralelamente, durante esses anos eu também estudava no Conservatório Estadual de Música. Piano, flauta e bateria alternando o protagonismo com os livros. Durante

o Ensino Médio do ensino regular, aprofundei os estudos musicais em Nível Técnico. A música se tornou grande aliada durante minha jornada escolar. Vivenciei momentos ímpares que me marcaram, como os recitais e festivais de música que me empolgavam tanto quanto minhas conquistas acadêmicas.

Uma lembrança forte foi quando aos 9 anos fui eleita pelos alunos do ensino fundamental como presidente do Clube de Leitura Monteiro Lobato. Logo no ano seguinte, venci um concurso de redação municipal e fui premiada pela Secretária Municipal de Educação. Como aluna dedicada, a minha média de notas somada a um processo seletivo me possibilitou um emprego como menor estagiária no Banco do Brasil, aos 13 anos.

Dividindo o meu tempo entre os estudos, o emprego no banco e as aulas de música, concluí o Ensino Médio aos 16 anos. No mesmo ano, concluí o Curso Técnico em Música com habilitação em flauta doce e em bateria. Tal formação possibilitou o primeiro contato oficial com a docência, em 1989, ao assumir as aulas de bateria para crianças de 1ª à 4ª série no Conservatório Estadual de Música da cidade. Dos 16 aos 18 anos permaneci em dupla jornada de trabalho, no banco e no conservatório. Posteriormente, me dediquei exclusivamente à docência, não apenas no batuque da bateria, mas também no exercício de ritmar vida com alegria.

Finalmente a “tia Letícia” tinha uma sala de aula de verdade! O quadro negro foi substituído pela bateria, o giz branco, pelas baquetas, e as bonecas, por crianças que brilhavam os olhos frente ao instrumento musical. Entre uma nota rítmica e outra, repicada na caixa, no bumbo e nos outros instrumentos de percussão da bateria, ressoava na alma da “tia Letícia” a alegria do ensinar. Em meio a muitos ritmos e pentagramas¹, tive o primeiro contato com alunos que determinaram o novo curso do meu destino.

Primeiramente, um mocinho encantador e extremamente musical, com síndrome de Down. Após recitais e apresentações de bateria em que ele se destacava pela habilidade com as baquetas, fui procurada por mães de filhos com outras necessidades específicas, a fim de desenvolver um trabalho ritmo musical com eles. Assim, em pouco tempo, assumi outro cargo de professora de bateria para me dedicar exclusivamente a este público tão especial.

Durante esse tempo, fui aprovada no vestibular do curso de Música com Habilitação em Flauta na Universidade Federal de Uberlândia. Embora eu fosse professora de bateria, a referida universidade ainda não disponibilizava curso de formação na área da percussão. Em função disso, iniciei o curso de flauta enquanto aguardava a criação do curso de habilitação

¹ Conjunto de cinco linhas e quatro espaços em que são escritas as notas musicais.

musical na área em que eu já ministrava aulas. Enquanto isso, no Conservatório de Música, os meus dois cargos de bateria contemplavam somente os alunos do ensino especial, visto que, em meados dos anos 90, praticamente nada se falava em inclusão na minha cidade. De fato, era a primeira vez que alunos com necessidades educacionais especiais tinham acesso à educação musical na rede estadual de ensino.

A nova turma de bateristas era plural: alunos com síndrome de Down, paralisia cerebral, amputações de membros inferiores e/ou superiores, autismo, deficiência sensorial, dificuldade de mobilidade, dentre outras necessidades especiais. Para muito além dos rótulos, paradigmas e diagnósticos, cada aluno desenvolvia o seu potencial à luz dos ritmos, da música e da alegria na aprendizagem.

Diante de um público tão diverso, intuitivamente desenvolvia diferentes metodologias de ensino com o enfoque na potencialidade musical de cada aluno. Dessa maneira, entendia também que as avaliações deveriam contemplar as particularidades, evidenciando a aprendizagem e o desenvolvimento individual. Assim, desenvolvia o meu trabalho pautado na relação afetiva com meus alunos tão singulares, em que um dos pilares era a comunicação fluída.

Então, ele chegou. Um aluno que demandava além do meu conhecimento musical e das minhas competências interpessoais. Surdo, ele se comunicava através da Libras. Foi a primeira vez que tive contato significativo com a língua de sinais, uma vez que se tornou imprescindível para que pudéssemos nos entender. Interessante observar que, a despeito da surdez como visão clínica da ausência de sons, esse aluno era o que mais se destacava no quesito precisão rítmica. A vibração dos instrumentos de percussão da bateria² possibilitava a execução das células rítmicas com perfeição e isso me encantava especialmente. Com ele, vieram outros alunos surdos, curiosos e dispostos a desafiarem-se.

As aulas foram adaptadas e, de mesmo modo, as avaliações. Além da vibração dos instrumentos musicais repercutida pelo toque das baquetas, eu improvisava um batuque corporal com os alunos surdos para que eles tivessem consciência rítmica do exercício antes de reproduzi-lo nos instrumentos musicais. Inicialmente, eu utilizava todos os recursos de comunicação por meio de gestos improvisados com mímicas e desenhos, dentre outras estratégias. A interação musical com os alunos surdos promovia uma aprendizagem de mão dupla: éramos professores e alunos, unidos pela música e pela língua de sinais. Meus alunos

² Caixa, chimbal, tom-tom 1, tom-tom 2, surdo, bumbo e pratos.

eram também os meus professores, e vice-versa. Com eles, aprendi os primeiros sinais em Libras.

Logo, fui apresentada à Sociedade de Surdos e, neste ambiente, desenvolvi a nova competência linguística. Após algum tempo vivenciando a comunidade surda, comecei a exercer a função de intérprete voluntária, em função da ausência de profissionais. Nesta época, conciliava os estudos na universidade, as aulas de bateria na rede estadual de ensino, as reuniões na Sociedade de Surdos e o voluntariado.

A habilitação pela qual esperava no curso de música foi finalmente ofertada pela universidade. Após a nova aprovação no vestibular e também na prova de habilidade específica em música com o enfoque na percussão, iniciei os estudos no novo curso de música, tendo aproveitamento em algumas disciplinas antes cursadas. Viver o mundo acadêmico sob o escopo musical me possibilitou desenvolver técnicas e estratégias adaptadas para atender as especificidades dos meus alunos nas aulas de bateria.

Em especial aos alunos surdos, sentia a necessidade de aprofundar o conhecimento referente à língua de sinais. Eu já era usuária da Libras na comunicação diária nas aulas do conservatório e no voluntariado na Sociedade de Surdos, contudo, ainda não tinha formação específica. Assim, enquanto servidora estadual procurei a Superintendência Regional de Ensino - SRE para me informar sobre os cursos oferecidos aos professores que atuavam na educação especial.

O vínculo com a rede estadual de ensino me possibilitou participar de diferentes cursos de formação de professores para atuar com alunos com deficiências sensoriais, cognitivas, com dificuldade de aprendizagem, dentre outras particularidades. O discurso da inclusão surgia timidamente, como uma possibilidade educacional a tais alunos. Contudo, a teoria não cedia espaço à prática. A escola básica ainda não estava preparada para receber os alunos com deficiência em sala regular de ensino. Enquanto isso, no Conservatório de Música, as aulas de bateria possibilitavam que os alunos com deficiência desenvolvessem as potencialidades musicais e, como resultado, as habilidades sociais na convivência diária com os demais alunos no espaço escolar musical.

Em 1993, com o nascimento da minha primogênita foi necessário abrir mão de um cargo como professora de bateria para me dedicar à incrível aventura de ser eterna mãe aprendiz. Assim que retornei da licença maternidade, com a filhota nos braços e intercalando os horários de mamada, iniciei o projeto de intercomplementaridade na perspectiva musical intitulado “Inclusão: uma utopia possível”, estabelecendo uma parceria musical entre duas instituições de ensino e o Conservatório Estadual de Música. Essas instituições, uma

particular e outra pública, atendiam alunos com necessidades educacionais especiais. A primeira, com alunos autistas, com síndrome de Down e com outras necessidades educacionais especiais. A segunda, uma escola municipal para surdos.

As ações do projeto na instituição particular previam aulas de iniciação musical com estimulação precoce às crianças autistas. Ademais, a proposta contemplava a formação de uma banda inclusiva. A banda Inclusive tinha como vocalista e instrumentista uma cantora cega, o baterista com síndrome de Down, na percussão um aluno com paralisia cerebral e outro aluno com surdez, além dos monitores do ensino regular musical na responsabilidade dos teclados e das cordas. O repertório musical era composto por músicas de autoria do grupo, além de outras que evocavam o direito à vida de maneira igualitária e o exercício da cidadania para todas as pessoas, com ou sem deficiência.

O projeto ramificou-se em um novo grupo, o *Special Dance Group* (nome escolhido pelos alunos) que era composto por alunos surdos e alunos ouvintes. O grupo de dança desenvolvia coreografias ao som dos estilos musicais catira³, sertanejo e também *country*, com apresentações na abertura de rodeios, eventos rurais e participações em programas de TV locais e regionais. Assim, além de trazer benefícios na área psicomotora e na percepção de estruturas rítmicas via estímulos visuais e também por meio da vibração corporal, a dança também auxiliava no processo de inclusão dos surdos e na interação social nos mais diferentes contextos.

Com as aulas de educação musical nas instituições parceiras do projeto de intercomplementaridade, tive a oportunidade de conhecer uma turma muito especial na Escola Municipal para Surdos. Dentre tantos alunos, se destacava uma menina de aproximadamente 8 anos, muito esperta com olhinhos da cor de jabuticaba que permaneciam sempre atentos. As suas mãozinhas ligeiras sinalizavam para responder todas as questões propostas durante as aulas e, em suas participações, demonstrava ser articulada e um tanto precoce para a idade. Mais tarde, eu me lembraria dessa cena.

O projeto de inclusão musical em seus diferentes vieses contemplou um público diverso tanto no conservatório de música quanto nas instituições parceiras. Durante aproximadamente seis anos, conciliei o tempo entre o projeto, as aulas de bateria, os cursos de capacitação e ainda ministrei aulas de música em duas instituições particulares. Nesse tempo, tive o meu segundo filho e optei por estar ainda mais presente na educação dos pequenos. Tranquei o

³ Dança rural muito difundida em que os participantes formam duas filas, uma de homens e outra de mulheres, e, ao som de música, sapateiam e batem palmas; catira.

curso de música, mantive um cargo de professora de bateria, prossegui com o projeto de intercomplementaridade e continuei como intérprete voluntária.

Desde cedo meus filhos envolveram-se com o ambiente inclusivo. Eu me realizava enquanto profissional comprometida, mas especialmente, como mãe consciente, que fomentava o altruísmo, o respeito e o reconhecimento das diferenças que tornam rico o crescer. Entre fraldas, baquetas e livros, cresci.

Durante minha formação específica, em um seminário de educação especial promovido pela Superintendência de Ensino tive a grata surpresa de conhecer o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial - CEPAE, da Universidade Federal de Uberlândia. Ainda que durante um tempo tenha sido discente do curso de Música da UFU, o CEPAE me foi apresentado somente pela SRE.

A partir de então, descortinam-se para mim infinitas possibilidades de estudo e capacitação para a formação docente no exercício profissional a fim de promover a educação inclusiva. A secretária do CEPAE explicou pacientemente como participar dos cursos de extensão, dos seminários, dos debates e demais atividades desenvolvidas, tive a certeza de prosseguir adiante para efetivar educação musical inclusiva a todos os meus alunos.

Por meio das participações em diversos eventos promovidos pelo CEPAE, estava cada vez mais dedicada a aprender sobre a educação dos surdos, as questões identitárias e culturais, dentre outros aspectos. Capacitar-me num centro de ensino renomado e conviver com a comunidade surda de minha cidade significavam a minha experiência de aprendizagem.

Em 2005, a inclusão do aluno surdo no ensino regular foi determinada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro do referido ano, regulamentando a Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como *status* linguístico. Diante dessa determinação legal, o aluno surdo inserido na sala de aula com alunos ouvintes requer a necessidade do profissional intérprete de Libras para traduzir os conteúdos e mediar a comunicação com os colegas e os professores.

Em função do referido decreto, no início de 2007, a diretora de uma escola estadual me procurou como indicação da Superintendência Estadual de Ensino para atuar como intérprete educacional para uma aluna surda que cursaria a 7ª série no referido ano letivo. Para tanto, eu deveria participar de uma banca de avaliação do Centro de Capacitação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS em Belo Horizonte.

Tudo aconteceu com muita rapidez e tranquilidade. Em pouco tempo, obtive a certificação especial do CAS para atuar como intérprete educacional na rede estadual de ensino. Essa conquista demandou uma escolha determinante para a minha carreira. Ao

assumir que os caminhos da educação inclusiva para os alunos surdos seriam o meu enfoque profissional, me vi obrigada a abrir mão das aulas de bateria.

Senti alegria por contribuir para um marco significativo na educação dos surdos em minha cidade. Afinal, seria a primeira vez que um aluno surdo teria o acompanhamento do profissional intérprete em sala de aula. Em contrapartida, a angústia de abdicar do lugar que foi berço da minha jornada em prol da inclusão. A certeza da continuação do projeto pela iniciativa de um dos monitores me deu a segurança em minha decisão.

Transbordando de gratidão pelos dezessete anos em que atuei como professora de bateria no Conservatório Estadual de Música, estava pronta para assumir outros desafios. Assim, minha trajetória profissional enquanto intérprete de Libras iniciou-se quando a Superintendência Regional de Ensino autorizou a minha contratação.

A aluna surda que havia solicitado o acompanhamento de intérprete em sala de aula impulsionou a mudança de curso da minha carreira. Essa aluna que foi a primeira surda da cidade a contar com o atendimento educacional especializado por meio da presença do profissional intérprete de Libras, havia antes frequentado a Escola Municipal para Surdos. Os mesmos olhinhos de jabuticaba, atentos, contemplavam a conquista da qual eu fazia parte. A menina precoce e encantadora que conheci aos oito anos era, agora, uma moça disposta a promover a mudança. Ainda que a luta seja cheia de percalços, o destino nos presenteia com coincidências que parecem ter sido cuidadosamente arquitetadas.

Em 2007 iniciamos a nossa história a quatro mãos, que rendeu muitas conquistas. Mãos sustentadas por várias pessoas que acreditavam no potencial da educação inclusiva. Uma mãe que sempre lutou pelos direitos da filha, uma diretora que vislumbrou uma mudança significativa no ensino e uma comunidade escolar que abraçou a causa com o carinho que merece e a persistência que precisa.

Nas primeiras aulas, tanto os professores quanto os alunos ouvintes ficavam admirados com a participação da aluna surda em todas as disciplinas. Frequentemente, ela contribuía com comentários pontuais e perguntas interessantes. Minha presença em sala deu voz aos seus questionamentos e inspirou confiança para que a estudante demonstrasse o seu conhecimento. Por se tratar de uma situação inédita, a maioria se mostrava confusa ao presenciar quem antes era uma pessoa tímida, retraída, de participação nula, florescendo como alguém que se destacava muito.

Inicialmente, por se tratar da minha voz o canal de comunicação das ideias da aluna, muitas pessoas assumiam que era eu quem me pronunciava. Logo, fez-se necessário esclarecer que ainda que a voz fosse minha, o enunciado a ela pertencia. A participação em

sala de aula e o resultado em seu desempenho escolar foram significativamente impactados quando a aluna teve o acesso aos conteúdos curriculares por meio da língua de sinais. Ao mesmo tempo, ela foi se desenvolvendo na língua de sinais, ampliando o seu vocabulário em conhecimentos específicos abordados nas disciplinas. Em pouco tempo se tornou destaque na escola figurando entre os melhores alunos com rendimento escolar acima da média.

A fim de propiciar melhores condições de aprendizagem para a aluna surda, somente a minha presença em sala de aula mediando a comunicação entre ela, entre os professores e a comunidade escolar, não daria conta de tamanho desafio. Foi preciso aliar reforços aos professores, aos supervisores e à direção da escola, de modo geral. Nesse processo, foi possível vislumbrar que a inclusão pode deixar de ser utopia para se concretizar em ações efetivas, de fato inclusivas. Entendi que para saber fazer é preciso perguntar como fazer. E a partir de então, discutir, negociar, flexibilizar os processos e considerar o aluno como copartícipe nessa caminhada.

Os processos avaliativos que antes eram pensados e/ou elaborados sob uma única ótica, conquistaram um novo espaço de discussões, desafios e possibilidades. Dentre as muitas propostas desenvolvidas em parceria com a aluna e com os professores, as que mais promoveram o êxito de sua aprendizagem foram aquelas que contemplaram a sua condição linguística. Ainda que muitas conquistas carecessem ser celebradas, a jornada também foi significada por algumas dificuldades que nos motivaram a seguir adiante.

O senso comum afirma que os momentos especiais significados com amor e alegria passam ligeiramente. Estou de acordo. Num piscar de olhos entre os movimentos das mãos, passaram-se cinco anos. Durante esse tempo fui intérprete para a aluna protagonista da minha mudança de carreira profissional da 7ª série ao Ensino Médio, em duas escolas da rede estadual de ensino. Nesses anos eu também atuei como intérprete para duas alunas surdas nas mesmas escolas.

Muitas surpresas, alegrias, desafios e conquistas permearam essa caminhada percorrida a muitas mãos. Quando a primeira aluna surda que contou com intérprete de Libras cursava a 1ª série do Ensino Médio, ela participou da 1ª etapa do Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) na Universidade Federal de Uberlândia. Na época, sempre envolvida com a comunidade surda da minha cidade e da região, eu estava cada vez mais presente no CEPAE em busca de conhecimentos na área da educação de surdos. *Cristocidentemente* fui contratada para interpretar em Libras a prova da aluna surda, que foi devidamente registrada em vídeo. Em síntese, nos anos seguintes eu também interpretei as outras etapas em conjunto com outra intérprete, que veio somar esforços com o

seu brilhantismo profissional. A história que se iniciou a quatro mãos agora ganhou reforço com muitas mãos para continuar significando a educação dos surdos de nossa cidade. Dentre elas, vale ressaltar duas mãos angelicais que me presentearam com sua mais doce amizade. Inicialmente, como uma intérprete brilhante que auxiliou no atendimento à demanda de alunos surdos de nossa cidade, e atualmente, tenho a honra de celebrar o preciosismo de sua amizade para além do campo profissional.

Com os filhos crescidos, retomei a caminhada rumo à jornada do saber, para calçar os meus passos com o saber científico, fui aprovada no vestibular de Pedagogia na modalidade EaD na Universidade Federal de Ouro Preto. A escolha por este curso se deu em função de considerar a possibilidade de desenvolvimento em estudos na área da pedagogia bilíngue, vislumbrando futuras ações para a comunidade surda. Outra vez, o tempo passou ligeiro e tão logo eu me formei Pedagoga, iniciei o curso de Especialização em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, na UFU.

Paralelo a isso, a menina de olhos de jabuticada concluiu o Ensino Médio e foi aprovada no processo seletivo da UFU para o Curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística. Iniciou os seus estudos na universidade no ano seguinte de sua conclusão do ensino médio. Os desafios ganharam a dimensão do contexto de ensino superior e foi preciso muita coragem para manter a sua escolha em estudar em um curso que tinha como pressuposto a condição auditiva. No entanto, isso não estremeceu a obstinada mocinha que prosseguiu adiante, mesmo sem a presença de intérprete de Libras nos primeiros meses de aula.

Obviamente isso causou um “Deus nos acuda”, com muita angústia e inquietação aos professores, alunos e à própria aluna surda. A não contratação de intérpretes, num momento inicial, se deu pelo fato de aspectos burocráticos atrasando esse processo. O CEPAE se empenhou, como sempre, e com muita luta, conseguiu a contratação de intérpretes para atender a aluna surda do curso de Letras, e também outros alunos surdos que cursavam Química, Estatística, Matemática e Teatro.

Dentre os intérpretes que prestavam serviços à UFU, novamente tive a honra de participar do processo de formação da aluna que motivou a minha carreira profissional. Em novo contexto, presenciei quando os desafios surgiram ressignificados na dimensão do ensino superior. Contudo, eram novos problemas antigos, tais como as questões de avaliação e aprendizagem dos alunos surdos.

Com o ingresso de mais alunos surdos à UFU e com professores surdos ocupando os espaços profissionais na universidade, houve a necessidade de promover um concurso para

intérprete de Libras. Passei por esse processo, culminando em minha contratação no ano de 2014. Então, estive mais presente no processo de formação da aluna que acompanhava desde o ano de 2007. O CEPAE que me acolheu desde o início do meu interesse para promover ações inclusivas, ainda que no âmbito da educação musical, agora me acolhia também no seio da universidade, como servidora. Enquanto intérprete de Libras tenho a honra e grande orgulho em ser lotada no núcleo de acessibilidade da UFU.

Durante esse tempo, ao concluir a Especialização em Educação Especial e AEE na UFU, uma irmã de coração, anelada no mais puro amor fraternal, me incentivou a embrenhar na área dos estudos linguísticos, me oferecendo todo o suporte nos estudos e na amizade incondicional. Com todo esse apoio, fui aprovada no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos na mesma universidade. Enquanto aluna da Pós Graduação, me propus a investigar questões que me “aperreavam” desde o início da minha atuação profissional como intérprete da aluna surda acompanhando o seu processo educativo. Desde a 7ª série do ensino fundamental até o ensino superior, essas questões eram significadas pelos mecanismos de avaliação aplicados aos alunos surdos.

Ao cursar a disciplina de Avaliação e Linguística Aplicada, fui tão impactada pelas aulas e pelos ensinamentos da professora que, em dado momento, literalmente me joguei a seus pés e implorei para que considerasse a possibilidade de orientar a minha pesquisa. Confesso que foi um ato inusitado, contudo, me trouxe a imensa alegria de ser orientada brilhantemente por quem eu tanto respeito, admiro e aprendi a amar. Nesse percurso, a professora me presenteou com o convite a uma coorientadora para me acompanhar especificamente no estudo sobre a educação dos surdos. Dessa vez, nem foi preciso um ato ousado, porque ela prontamente atendeu ao convite para trabalhar em conjunto na minha orientação. Quem tanto me motivou a iniciar os estudos na área da linguística, agora me orientaria nesse processo.

Um momento, por favor, acabou de cair uma lágrima de gratidão.

(Pausa)

Retornando à aluna surda, no início da minha pesquisa ela estava prestes a concluir o curso de Letras. Em 2017, com a pesquisa em andamento, essa aluna foi a primeira pessoa surda a se graduar pela Universidade Federal de Uberlândia. Momento especial foi quando interpretei a cerimônia de formatura ao mesmo tempo em que continha as lágrimas. Nem em meus mais lindos sonhos ousei considerar fazer parte de uma história tão linda assim. História de amizade, de amor, de superação, de lealdade.

Cresci como gente, como profissional, como ser humano sempre atento às diferenças do outro. Embora sempre com muito estudo constante, é inegável que toda essa história foi significada pelo amor. Muito obrigada, moça linda dos olhos de jabuticaba. Amo você.

Existem mães que são ‘mães de coração’. Eu me considero ‘mãe de mãos’.

Figura 1: Muito prazer! Sou Letícia



Fonte: A própria autora

Na sequência, apresentarei o relato das experiências vividas pela aluna surda participante da pesquisa no decorrer da sua vida em contato com a língua de sinais e a descrição da sua luta no contexto do ensino superior. No relato, optei por utilizar nomes fictícios, para preservar a identidade dos envolvidos. A aluna surda apresentou sua narrativa em Libras e o relato foi registrado em vídeo, devidamente autorizado por ela, e transcrito a seguir.

1.2 O surdo e a universidade: relato de uma vida de superação

Desde a educação infantil até o ensino superior sempre estudei em sala de aula inclusiva, inserida na sala regular de ensino com os alunos ouvintes. Da 7ª série ao ensino superior, com a presença do profissional intérprete de Libras para interpretar todos os conteúdos em Libras – Língua de Sinais Brasileira e também mediar a comunicação entre os professores, colegas ouvintes e comunidade escolar, de maneira geral.

Da educação infantil até a 6ª série eu não tinha intérprete. Minha mãe e minha irmã sempre me ajudaram nos estudos. Por um tempo, a minha irmã estudava na mesma sala que eu e me auxiliava nas atividades. Depois, ela passou de ano e eu fiquei retida na série anterior. Foi uma época difícil. A professora e os colegas se esforçavam para se comunicarem comigo. Hoje entendo que cada um fazia o que era possível fazer. Naquela época ainda faltava muito conhecimento sobre a surdez e as suas implicações para a aprendizagem da pessoa surda. Ainda falta conhecimento às pessoas. É preciso falar muito sobre a educação dos surdos e de todos aqueles que, de certa forma, apresentam alguma necessidade educacional especial.

A maioria das dificuldades enfrentadas sempre aconteceu em função das barreiras comunicacionais. Imagine você vivendo em um lugar que todos falam uma língua diferente da sua? Além disso, o fato do Português ser uma língua de modalidade oral – auditiva, enquanto a Libras é uma língua de modalidade gestual – visual, gera muitas dificuldades para a educação dos surdos.

Eu sempre gostei de estudar e sempre tive apoio e incentivo em casa. A minha mãe é a maior responsável pelo meu sucesso nos estudos e também na vida. Ela é e sempre foi quem sempre acreditou em mim, desde o início. O seu olhar para mim, sempre foi de incentivo e de seguir adiante. Por ela e com ela, aprendi que as pessoas surdas podem ir muito além dos limites impostos pela sociedade que desconhece o nosso potencial.

Eu amo o Brasil, mas nosso país tem grandes desafios educacionais a serem superados. Em se tratando da educação dos surdos, é mais delicado. Isso porque a língua falada nas escolas é a Língua Portuguesa. Quando as crianças ouvintes têm acesso à educação infantil, elas já têm conhecimento de mundo. Mas quando pensamos nas crianças surdas, nascidas de pais ouvintes que nunca tiveram o contato com a língua de sinais, essa situação é alarmante. Como a criança será alfabetizada em Língua Portuguesa sem ter acesso à língua de sinais? No meu caso, como já expliquei, tive a sorte de nascer em uma família que sempre buscou todas as possibilidades de educação para mim.

Aprendi a língua de sinais na Escola Municipal para Surdos Ozires dos Santos Monteiro. Nessa escola eu também tive contato com outras crianças surdas. Além disso, a minha mãe e minha irmã aprenderam a língua de sinais para se comunicarem comigo em minha língua natural. E durante muito tempo por insistência da minha mãe, frequentei a fonoaudióloga. Confesso que foi muito difícil, mas hoje reconheço que como sempre, a minha mãe estava certa.

De forma geral, os desafios da educação foram superados com o apoio da minha família que sempre lutou por mim e por conta disso, acabou ajudando na educação dos surdos da minha cidade. Porque quando a minha mãe, juntamente com a diretora Cleuza conseguiram o direito de eu ter intérprete em sala de aula, isso foi uma conquista não só para mim, mas para toda a comunidade surda.

A primeira vez que a intérprete de Libras chegou à minha sala de aula foi uma surpresa para todos e eu fiquei emocionada. Foi algo incrível! Antes eu achava que entendia alguma coisa, mas com a presença dela, eu percebi que antes não tinha acesso ao conteúdo que era ensinado. A intérprete era especialmente feliz, muito estudiosa e dedicada na interpretação. Logo de início gostei muito dela e em pouco tempo, ela se tornou minha grande amiga. Entendo que isso, essa relação afetiva que é muito importante, me ajudou demais e me deu segurança para me jogar nos estudos e enfrentar ainda mais todos os desafios.

Após a sua chegada em sala de aula interpretando, as minhas notas e o rendimento escolar melhoraram consideravelmente. Antes, eu sabia um pouco de Libras, mas não tinha conhecimento dos sinais específicos das disciplinas, sabe? Com a intérprete em sala, aprendi novos sinais e percebo que isso me ajudou a desenvolver melhor a minha escrita também.

Resumidamente, sempre me esforcei para ser destaque seja na faculdade, no trabalho ou na vida. Acredito que se eu posso me esforçar, isso também pode motivar outras pessoas surdas a lutarem pelo que acreditam e também pelo gosto pessoal de superar desafios.

Inicialmente, não tive acompanhamento de intérprete de Libras na faculdade, o que causou certo pânico aos professores e aos colegas. Ainda mais por se tratar de um curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas. Além disso, tive que superar muitas barreiras de comunicação. O fato de ser a primeira pessoa surda a estudar no curso de Letras foi um enorme desafio tanto para os professores, para a coordenação do curso de Letras e do ILEEL, como também para mim.

Depois de algum tempo, o CEPAE, conseguiu contratar intérprete de Libras e fiquei muito feliz quando a intérprete que me acompanhou desde o ensino fundamental me acompanharia também na universidade! Você sabe quem era essa intérprete, né? (risos) Senti

muito alívio quando a UFU conseguiu contratar intérprete e sei que meus colegas e professores ficaram muito aliviados também. Durante todo o tempo em que estudei na UFU, tive todo o apoio do CEPAE para me ajudar a superar as dificuldades comunicacionais e também nas disciplinas.

Em 2014, com a efetivação dos intérpretes de Libras por concurso, tive um acompanhamento mais efetivo além de contar também com o suporte acadêmico através das monitorias.

No início do curso, frequentei as aulas no período matutino quase sempre acompanhada de dois profissionais intérpretes de Libras que se revezavam na atuação. Posteriormente, solicitei transferência para o noturno, para trabalhar nos períodos matutino e vespertino. Mesmo residente em outra cidade, trabalhando em dois períodos e dependendo de transporte via ônibus dos estudantes para frequentar as aulas à noite, sempre me esforcei para destacar nos estudos pelo envolvimento e dedicação, apesar das barreiras linguísticas.

Durante esse tempo, desenvolvi mais ainda uma sólida amizade com as intérpretes que me acompanharam desde o ensino fundamental até o ensino superior. Afinal, são muitos anos juntas, né? E, além disso, elas fazem parte da minha vida e da minha história. Junto com a minha família, elas sempre me motivaram a prosseguir com os estudos. Recentemente, publiquei em autoria e coautoria com elas, dois artigos sobre a temática da educação dos surdos, e apresentamos em no Seminário de Libras e Língua Portuguesa – SELIPO e também no II Congresso Nacional de Libras – CONALIBRAS.

A contribuição dos intérpretes de Libras para a educação dos surdos é muito importante, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Quanto mais os profissionais intérpretes se capacitam, mais os surdos se desenvolvem também. Afinal, para interpretar as aulas da graduação e da Pós Graduação, os intérpretes precisam estudar todo o conteúdo da disciplina. Deve ser uma relação de parceria, em prol da educação dos surdos e da profissionalização dos intérpretes. Conquista em via de mão dupla onde todos saem ganhando.

A graduação é apenas um ponto de partida. Pretendo continuar os meus estudos na Pós Graduação para contribuir com a educação dos surdos. Atualmente trabalho numa empresa multinacional, mas agora que finalizei a graduação como licenciada para ministrar aulas de Língua Portuguesa, o meu sonho é dar aulas em Libras para crianças e adolescentes surdos para ensinar a eles a Língua Portuguesa. Acredito que para ensinar o Português para surdos, é preciso ensinar em Libras, que é a nossa língua natural.

Sobre as contribuições dessa pesquisa, acredito que será muito importante para os estudos sobre avaliação dos alunos surdos. Essa é uma importante temática que precisa ser discutida especialmente nos cursos de formação de professores de línguas. Desde a educação básica até o ensino superior, eu participei de muitos processos equivocados de avaliação, sabe? Não acredito que foram de propósito, mas por falta de desconhecimento e de informação. Por isso, é muito importante discutir sobre avaliação e ensinar os professores sobre avaliação de alunos surdos. Nas escolas em que estudei e na universidade também, percebi que muitos professores tinham a preocupação em promover uma avaliação que fosse favorável às minhas necessidades. Foram muitas experiências positivas e outras nem tanto. Mas sei que isso faz parte do processo de todos os alunos, porque falar e fazer avaliação é algo realmente complicado.

Por isso, tenho esperanças que essa pesquisa contribua nos estudos sobre avaliação de alunos surdos. Ao participar dessa pesquisa, entendo que contribuirei como meu olhar de ser surdo, para significar as experiências avaliativas que vivenciei. Porque é muito diferente pesquisar sobre a avaliação do aluno surdo, ou sobre a nossa educação, sem o surdo participar desse processo, sem participar nas pesquisas.

Estou muito feliz por fazer parte dessa história que iniciamos há muito tempo. A gente costuma falar que a nossa história começou a quatro mãos, lembra? Muito obrigada por acreditar em mim desde que eu era uma criancinha, por ser a minha voz para que as pessoas ouvissem o quanto eu tinha e ainda tenho a dizer.

A seguir, apresentarei os aspectos introdutórios da minha pesquisa, lançando luz à temática do estudo, bem como os objetivos e o quadro teórico metodológico que norteiam esse trabalho.

1.3 Aspectos introdutórios

O ensino de línguas tem suscitado cada vez mais mecanismos de acompanhamento do rendimento dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Sobre a avaliação do rendimento, interessa-me os instrumentos efetivamente utilizados e as maneiras pelas quais se realizam as atividades e os processos de avaliação. Entendo por avaliação de rendimento, a avaliação efetivamente vinculada a processos de ensino e aprendizagem voltada para um produto desses processos.

Ocorre que o trato com as questões metodológicas, abordagens de ensino, recursos didático-pedagógicos e até mesmo a produção de material didático tem recebido um enfoque razoável por parte dos linguistas aplicados e demais estudiosos da área. No entanto, quando se pensa em processos de acompanhamento do rendimento, do processo e níveis de aprendizagem dos alunos de línguas a partir da prática de ensino, nota-se que a área da avaliação em contexto de ensino de línguas tem recebido uma tímida atenção.

Por conta de uma série de reformas e mudanças que vêm acontecendo na educação nos últimos anos, e até mesmo por conta das políticas públicas da educação, os sistemas de ensino têm enfrentado grandes desafios, os quais motivam diversas posturas englobando, inclusive, os processos da avaliação. Esses desafios acabam por se constituir em ações voltadas a promover o que se pode chamar de evolução das relações pessoais em contextos educacionais. Nesse sentido, o termo ‘avaliação’ tem ganhado destaque no que se refere aos processos de valorar e acompanhar a aprendizagem dos alunos, além de acompanhar também todas as ações do contexto escolar. Há uma tentativa, inclusive, de superar as concepções em voga e de construir novos modelos que sejam alternativos, contextualizados e eficazes para que os professores consigam acompanhar e medir o desempenho dos alunos.

Embora existam inúmeros cursos de formação docente (inicial e continuada) no contexto brasileiro, a avaliação, enquanto tema, tem sido muito timidamente abordada. Sem ter um processo formativo adequado e contextualizado em termos de se aprender a avaliar, a maioria dos professores atua na perspectiva de reproduzir os processos de avaliação por eles sofridos no decorrer da sua formação.

De acordo com Álvarez Méndez (2002), na nova narrativa curricular, importa que a informação obtida da avaliação seja o ponto de referência para a ação didática e forneça informações sobre os progressos reais do aluno em que sentido e direção o faz, além de que essa informação aponte as dificuldades que se apresentam ao aluno. Destaco que essa nova narrativa curricular, que envolve a avaliação que forneça informação suficientemente

norteadora das ações, deve aparecer e fazer parte do processo formativo dos professores para que esses possam ter acesso à formação e desenvolvam formas adequadas e contextualizadas de avaliação, evitando reproduções de ações equivocadas na sua atuação.

Nessa perspectiva, esse estudo discute inicialmente a noção de avaliação com a qual opera, para em seguida considerar os paradigmas da avaliação somativa e formativa no contexto do ensino-aprendizagem de Línguas no âmbito de um curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa que recebeu uma aluna surda. Assumo como eixo de análise a interrelação dos procedimentos avaliativos com diferentes concepções e mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada.

O curso de Letras analisado transita entre duas grandes áreas, quais sejam: Linguística teórica e a Linguística aplicada, pois enquanto a Linguística teórica se preocupa em estudar a estrutura e funções da linguagem e das línguas independentemente de aplicações de seus resultados, a segunda busca analisar problemas de uso de linguagem que sejam relevantes à sociedade.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – inicialmente, vista por muitos como uma tentativa de aplicação da Linguística (Teórica) à prática de ensino de línguas, sobretudo línguas estrangeiras, a Linguística Aplicada – LA, atualmente tem implicações não apenas para o ensino, mas também para a formação de professores e outros tipos de interações institucionais. O avanço significativo dos estudos e o grande número de pesquisas mostram a LA como área com potencial para percursos transdisciplinares em pesquisa.

Além de mediar o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (como, por exemplo, psicologia, educação, linguística, dentre outras) e o problema de uso da linguagem que pretende investigar, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – doravante PLLP, analisado, a LA também formula seus próprios modelos teóricos. Dessa maneira, a LA pode colaborar com o avanço do conhecimento não apenas em seu campo de ação, mas também em outras áreas da pesquisa. Nessa direção, a pesquisa em LA tem sido levada à sala de aula, com temas predominantes, tais como

Autonomia na aprendizagem, ensino e aprendizagem reflexivos, linguagem e poder, conscientização linguística, o professor pesquisador, a educação de docentes, a interdisciplinaridade, a participação do aprendiz nas decisões, os

direitos linguísticos do aprendiz, a aprendizagem de línguas para a paz, o uso da alta tecnologia e da informática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU, 2007, p.27-28).

Há indícios de que o curso, há tempos não tem se furtado a pensar ações que envolvam o aluno e seu processo de aprendizagem. Ao propiciar condições de autonomia na aprendizagem, propiciar ensino e aprendizagem reflexivos e até a interdisciplinaridade, mostra que o curso tende a organizar meios e recursos para acompanhar todo esse processo de aprendizagem e de formação de seu alunado. Pode-se pensar a avaliação no sentido de que apenas um processo avaliativo mais flexível, contínuo e dinâmico poderia auxiliar na aprendizagem do aluno egresso do curso. Propiciar autonomia na aprendizagem, ações reflexivas envolvendo o processo ensino e aprendizagem de línguas denotam a preocupação do curso em relação aos processos avaliativos desenvolvidos e aplicados.

Nesse sentido, considero a hipótese de que o processo avaliativo desenvolvido e aplicado no curso de Letras analisado vai ao encontro de uma perspectiva formativa de avaliação e que os instrumentos e atividades utilizados contemplam o processo de avaliação da aprendizagem do aluno surdo adequado à sua especificidade linguística. Os docentes do referido curso, tendo em vista o seu imenso rol de experiência no trato com a docência, tendem a aplicar avaliação com função formativa-qualitativa para todos os alunos. O termo formativa-qualitativa é definido por Fidalgo (2007, p. 290) como “uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos”.

Tal hipótese é considerada visto que, ao buscar analisar como o processo avaliativo é pensado para o curso de Letras analisado, constatei em seu PLLP que há uma seção exclusiva voltada para apontar as diretrizes gerais para o processo de avaliação e apresenta a concepção de avaliação adotada pelo curso em que

O ato de avaliar será um processo contínuo e permanente com função diagnóstica, processual e classificatória e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Deverá ainda ocorrer de tal forma que possibilite o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional. (UFU, 2007, p. 45).

Ainda de acordo com o PLLP, essas diretrizes apontam a avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação

das mudanças de percurso eventualmente necessárias. Nesse sentido, a avaliação deve cumprir prioritariamente uma função pedagógica ou formativa, gerar informações úteis para a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino.

O PLLP ainda assevera que o objetivo de toda avaliação é gerar e gerir retroinformação, seja para a ação do professor em sala de aula, seja para a gestão acadêmica. Muito embora as ações de avaliação sejam pensadas no âmbito formativo e apontadas como concepção de avaliação adotada pelo curso, no PLLP, assume que uma das grandes dificuldades encontradas por docentes e discentes está relacionada ao consenso na avaliação (UFU, 2007).

O documento denuncia que, apesar dos esforços no sentido de divulgar o conceito de avaliação contido na LDB, inúmeros professores não aceitam novas formas de avaliação e mantêm a mesma prática de seus antigos mestres. Contudo, na perspectiva da proposta político pedagógica da UFU de 2007, as atividades avaliativas devem fazer interagir os conhecimentos prévios dos educandos em contextos de aplicação e de reflexão.

Em 2012, esse o curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa recebeu uma aluna surda que ingressou via Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES) e que passou a frequentar as aulas. Essa aluna percorreu toda a trajetória de formação, apesar das diferentes as barreiras linguísticas encontradas, uma vez que a Língua Portuguesa, como segunda língua do surdo, tem se mostrado como um enorme desafio/barreira e limitadora do processo educacional do surdo de modo geral, devido a uma série de implicadores. No entanto, destaco a coragem da aluna surda ingressar em um curso de Letras cuja habilitação fosse em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e ainda conseguir superar todas as barreiras comunicacionais que o usuário de Libras encontra no contexto ouvinte.

Ao analisar o PLLP do curso, não foram encontradas ações que apontassem aspectos voltados ao processo de ensino e aprendizagem de pessoas surdas nem formas de avaliação considerando a especificidade da aluna, mesmo porque, a aluna foi a primeira pessoa surda a ingressar em curso de Letras nessa instituição. Vale ressaltar que não foi encontrada nenhuma menção sobre necessidades educativas especiais ou atendimento de aluno com deficiência no PLLP.

Mesmo considerando que a aluna obteve o suporte necessário, em termos de acessibilidade comunicacional, interessou-me saber como ocorreu o processo de avaliação nos componentes curriculares em que a aluna surda frequentou e concluiu. O processo avaliativo

aplicado à aluna surda foi o mesmo aplicado aos alunos ouvintes? Como a perspectiva de avaliação cujo objetivo assumido é o de gerar e gerir retroinformação, seja para a ação do professor em sala de aula, seja para a gestão acadêmica, impactou na aprendizagem e desempenho da aluna surda? E por fim, os mecanismos de avaliação adotados nesse curso atendem à legislação no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e no que se refere à adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo?

Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo geral analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu aluno surdo dentre os anos de 2012 a 2017.

Especificamente, a pesquisa buscou levantar e descrever os principais instrumentos efetivamente utilizados e as maneiras pelas quais se realizaram as atividades e processos de avaliação de rendimento. Além disso, pretendi relacionar os mecanismos de avaliação adotados no curso aos determinados pela legislação, que garante os direitos do aluno surdo. De modo geral, interessou-me os diversos fatores, como por exemplo, o perfil do público alvo da avaliação, em especial a aluna surda regularmente matriculada, a avaliação de rendimento, os instrumentos avaliativos (as tarefas e as habilidades) abordados na avaliação, fatores esses que determinam uma relação dos instrumentos com os processos de avaliação nos contextos de ensino e aprendizagem do curso de Letras: LP do ILEEL (UFU).

E, por fim, busquei eleger e apresentar a proposta de avaliação que se mostrou mais adequada à especificidade linguística da aluna surda do curso de Letras/Língua Portuguesa, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas e ser apresentada como proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos ingressados no ensino superior.

A base metodológica que deu suporte à pesquisa foi desenvolvida à luz dos pressupostos teóricos de De Grande (2007, 2011), Denzin e Lincoln (2006), Moita Lopes (1994), dentre outros autores. A metodologia adotada nesta pesquisa fundamentou-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utilizou a pesquisa documental e o estudo de caso. A pesquisa documental no sentido de analisar os documentos oficiais do curso – o PLLP e o histórico da aluna – e os aspectos legais relativos à educação dos surdos, e o estudo de caso referente a uma aluna surda matriculada no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU). Essa pesquisa arrolou documentos internos da instituição

(PLL, Histórico acadêmico da aluna) e documentos oficiais, como exemplo, o Decreto 5.626/05, Lei 10.436/02, Lei 13.146/2015, dentre outros aspectos legais.

Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo foi circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à avaliação de aprendizagem, em termos gerais, e à avaliação dos alunos surdos em contexto de ensino de Línguas. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Felice (2013) no âmbito da Linguística Aplicada, e os de Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2007), Perrenoud (1999), dentre outros autores no âmbito do processo educacional geral de avaliação, fundamentaram minhas discussões.

Essa pesquisa se justifica, pois, o número expressivo de estudos na esfera da linguagem tende a tratar as práticas educacionais de ensino de Línguas, em especial o da Língua Portuguesa segundo os fundamentos da linguística textual e discursiva, deixando a avaliação, via de regra, realizada tão somente em função do produto, privilegiando uma perspectiva somativa. Assumo ainda como justificativa o fato da raridade de estudos envolvendo processo de avaliação na perspectiva da Linguística Aplicada, sendo mais pungente no contexto da avaliação do ensino para surdos. Se há notória carência de publicações enfocando os aspectos avaliativos no âmbito do ensino de Línguas, ao volver o olhar para a perspectiva do ensino de Línguas para alunos surdos, o vácuo que se mostra é suficiente para motivar o empenho de desenvolver esse trabalho.

Nessa direção, o presente estudo também se justifica por constatar uma escassez das adaptações de instrumentos avaliativos da aprendizagem desses estudantes, ao não levar em conta a sua condição linguística. Essas considerações apontam para a relevância dessa pesquisa ao sistematizar informações referentes ao processo avaliativo dos alunos surdos no curso de Letras/Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Levantamentos prévios apontaram a ausência de adaptação dos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos ouvintes para os alunos surdos. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos nas avaliações, mas a maneira como os processos avaliativos são desenvolvidos ao desconsiderar a diferença linguística de tais estudantes. As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva.

A discussão acerca da avaliação de aprendizagem dos alunos surdos é recente. Um levantamento de Teses e Dissertações sobre a referida temática no banco da CAPES identificou apenas dois trabalhos, ambos no contexto da educação básica. No primeiro

trabalho, Camila Righi Medeiros Camillo defendeu a Dissertação *A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos*⁴, em 2008, na Universidade Federal de Santa Maria.

A autora abordou questões referentes à avaliação no campo da educação de surdos. A sua pesquisa se propôs a pensar a avaliação a partir das experiências da diferença surda, atentando para a problematização da chamada Pedagogia da Diferença, ao considerar as relações de saber/poder que impregnam essas práticas na “arte de avaliar”. Em termos gerais, o seu trabalho procurou tratar as questões que envolvem os processos avaliativos no contexto da educação de surdos.

O segundo trabalho encontrado foi a pesquisa de doutorado de Alice Almeida Chaves de Resende, intitulada *Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue*⁵, em 2015, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Sobre essa universidade, vale ressaltar que a UFSCAR tem 4 docentes surdos, 7 docentes ouvintes proficientes em Libras e 7 intérpretes de Libras. Além disso, essa universidade oferece o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras)/Língua Portuguesa desde o ano de 2015.

Resende (2015) se propôs a investigar caminhos para desenvolver um sistema de avaliação criterioso, considerando as características bilíngues para acompanhamento e análise do desenvolvimento acadêmico dos alunos inseridos no Programa com base no desenvolvimento em Libras e em Língua Portuguesa. Como resultado final da pesquisa, a proposta de avaliação, depois de realizada e testada, apresentou um resultado favorável ao possibilitar um olhar minucioso sobre diversos aspectos do desenvolvimento da escrita dos alunos surdos que foram produzidos ao longo das avaliações.

No sentido de pesquisar sobre os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia no âmbito da educação de surdos, fiz um levantamento de Teses e Dissertações sobre a referida temática no banco do PPGEL. Identifiquei apenas dois trabalhos, ambos no contexto da educação básica. No primeiro trabalho, Judith Mara de Souza Almeida defendeu a Tese *Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos*⁶, em 2015. A autora abordou questões referentes ao letramento dos

⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 25 jul. 2017

⁵ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br>. Acesso em 25 jul. 2017

⁶ Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/ppgel/wp-content/uploads/2016/02/027-Judith-Mara-de-Souza-Almeida.pdf>. Acesso em 10 nov. 2017

alunos surdos com base em sua experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa em uma escola especial para surdos localizada no Triângulo Mineiro.

Em sua pesquisa, a autora narrou, descreveu e analisou sua experiência como professora ouvinte ensinando Língua Portuguesa para alunos surdos, além de discorrer sobre as dificuldades dos alunos e suas também, e as implicações para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. A pesquisadora salientou que sentiu seu estudo limitado pela dificuldade de comunicação com os surdos ocorrendo a necessidade de mediação pelo intérprete de Libras. Em termos gerais, a autora aprendeu que a inclusão vai além das bases legais e aspectos operacionais, demandando uma postura de respeito frente à diversidade ao considerar os desejos e anseios dos seus alunos.

O segundo trabalho encontrado foi a pesquisa de mestrado de Renata Cristina Vilaça Cruz, intitulada *Educação bilíngue para surdos: um estudo acerca da prática de letramento crítico com alunos surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais*⁷, em 2016. A autora investigou como as práticas desenvolvidas em suas aulas de Língua Portuguesa para surdos em uma escola bilíngue colaboraram para o desenvolvimento do letramento de seus alunos.

Em sua pesquisa, a autora discorreu sobre que tipo de colaboração e/ou atividade é relevante durante o desenvolvimento do letramento crítico dos seus alunos, apontando as atividades que utilizam textos reais de diferentes gêneros como propícias para tal desenvolvimento. Além disso, a pesquisadora constatou que as atividades que estimulam os surdos à pesquisa e que proporcionam a compreensão da utilidade real da Língua Portuguesa como um instrumento para a inclusão social do surdo são relevantes para que ele possa mudar seu lugar social, colaborando com esse processo.

Diante do levantamento apresentado, em relação a pesquisas que enfoquem os processos avaliativos que são aplicados aos alunos surdos no contexto superior, nada foi encontrado. As questões trazidas até aqui evidenciam a ausência de trabalhos voltados à referida temática, o que justifica também essa pesquisa. Nessa direção, é forçoso admitir a urgência de trabalhos que considerem a avaliação de aprendizagem dos alunos surdos no contexto do ensino superior. Reiteramos a problemática da demanda pungente, visto que é cada vez maior o número de estudantes surdos que ingressam no ensino superior no Brasil.

Nessa direção, convém pensarmos que o processo avaliativo dos alunos surdos tanto na educação básica quanto no ensino superior, deve considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade

⁷ Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/ppgel/wp-content/uploads/2017/05/Renata-Cristina-Vila%C3%A7a-Cruz.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017

linguístico-cultural específica. Desse modo, a falta de avaliações adequadas que contemplem as suas particularidades linguísticas implica em resultados equivocados que não refletem a potencialidade dos alunos surdos, além de estes não conseguirem demonstrar ao professor o que aprenderam do conteúdo.

O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região do Triângulo Mineiro durante o tempo em que atuei como docente no estado de Minas Gerais, em três instituições públicas da rede estadual de ensino. As escolas desenvolviam práticas avaliativas com os alunos surdos, contudo, não consideravam a diferença linguística de tais estudantes em seu processo de interlíngua⁸.

Além disso, atualmente, enquanto tradutora e intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia, tenho a oportunidade de vivenciar os processos de avaliação dos alunos surdos no ensino superior, em especial, no curso de Letras/Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa. Nessa perspectiva, essa temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão no âmbito das universidades públicas, no que se refere ao processo de avaliação de aprendizagem dos alunos surdos.

Como participantes desta pesquisa, tenho a aluna surda matriculada e seus respectivos docentes, e o curso de Letras/Língua Portuguesa como contexto de pesquisa. Para tanto, elaborei um instrumento regulador do formato de avaliação formativa e suas estratégias avaliativas concernentes, a partir do qual desenvolvi questionários a serem aplicados aos participantes de pesquisa para coleta de dados. Nessa linha, analisei o histórico escolar da aluna surda com vistas a fazer um levantamento dos seus resultados nas disciplinas cursadas. Além disso, os Decretos 5.626/05 e 7.611/11 também se constituíram como base de análise de dados, em que foram analisados como documentos legais reguladores que determinam a necessidade de desenvolver práticas e mecanismos avaliativos alternativos e coerentes com aprendizagem de segunda língua, além dos conhecimentos expressos em Libras, respaldando o direito da aluna surda de ter avaliação específica, coerente com sua condição e habilidades.

Esta reflexão nasceu com o intuito de analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de

⁸ A interlíngua se mostra enquanto um processo em que o texto produzido pelo aluno surdo recebe influência das duas línguas - Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Nesse caso, a pessoa surda utiliza a ordem da estrutura frasal da Língua de Sinais composta por palavras da Língua Portuguesa, gerando um texto que não se identifica nem como produção textual da Língua de Sinais e nem da Língua Portuguesa.

Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu a aluna surda no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017.

Para contemplar a temática apresentada, a dissertação foi estruturada em seis partes. Após a introdução apresentada como primeira parte do estudo, o segundo capítulo aborda a avaliação da aprendizagem e o caráter formativo da avaliação e suas concepções para um processo construtivo do ato de avaliar. A seguir, dou continuidade a esta abordagem teórica, desta feita, enfocando a avaliação da aprendizagem à luz dos estudos da Linguística Aplicada no terceiro capítulo. Os aspectos metodológicos e a trajetória traçadas são apresentados no quarto capítulo. A próxima parte apresenta as análises de dados problematizando as práticas avaliativas adotadas e seus instrumentos no processo de avaliação da aluna surda. Assim, apresento os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelos docentes e os processos avaliativos na perspectiva da aluna surda. Por fim, apresento as minhas considerações finais sem a pretensão de esgotar as possibilidades de pesquisa referente ao tema proposto nesse estudo.

2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E O CARÁTER FORMATIVO DA AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES PARA UM PROCESSO CONSTRUTIVO DO ATO DE AVALIAR

Nesta parte do trabalho, primeiramente apresentarei as minhas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem, discorrendo sobre as funções diagnóstica, formativa e somativa no processo avaliativo. Em seguida, passarei a refletir sobre o ato de avaliar enquanto um processo construtivo e indissociável do ensino e da aprendizagem.

2.1 Reflexões sobre avaliação da aprendizagem: repensando as abordagens

A avaliação é uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, constituindo-se uma operação indispensável em qualquer sistema escolar (KRAEMER, 2005). As avaliações a que o professor procede enquadram-se em três grandes tipos: avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

De acordo com Kraemer (2005), a **avaliação diagnóstica** busca averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que vão lhe servir de base. Na perspectiva da **avaliação formativa**, esta visa a informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Já a **avaliação somativa**, se propõe a acompanhar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino (KRAEMER, 2005).

O papel da avaliação no processo educativo por meio de testes e provas que objetivam tão somente o resultado final afim de aprovação ou reprovação vem sendo questionado no âmbito da educação há algumas décadas. Embora as discussões não sejam recentes, o tema ainda é bastante polêmico devido às crenças individuais dos profissionais e da sociedade em geral, e suscita diferentes opiniões dos especialistas. Para alguns, os instrumentos avaliativos utilizados nas salas de aula apenas classificam os alunos e não demonstram de fato o que eles aprenderam.

Em se tratando dos alunos surdos, muitas vezes os instrumentos de avaliação adotados desconsideram a sua condição linguística, uma vez que a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, é sua segunda língua. Além disso, a maneira como é conduzida a aprendizagem da

leitura e escrita da Língua Portuguesa aliada aos instrumentos avaliativos que comparam os alunos surdos ou esperam deles uma produção como a de um aluno ouvinte, podem ocasionar o fracasso escolar dos surdos.

Alguns estudiosos pontuam que a educação hoje aposta na avaliação como prática contínua no processo da aprendizagem, valorizando assim uma prática a serviço das aprendizagens, exigindo que o professor repense e replaneje o seu trabalho em sala de aula. Silva e Mendes (2017) defendem que expressões como avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada ou cidadã têm sido utilizadas para se falar de avaliação formativa no Brasil.

Considerando a nomenclatura usada, os posicionamentos desses autores pertencem ao mesmo paradigma confluindo para a perspectiva de uma avaliação que pretenda ser formativa. Para melhor compreensão do desenvolvimento desse estudo e para fins didáticos, apresento as contribuições desses autores e aponto os resultados das minhas leituras acerca da avaliação. De acordo com Kraemer (2005), necessária a professores e alunos, a avaliação tenta recolher informações sobre o progresso de grupos e de cada um dos seus membros.

Esta informação é necessária ao professor para procurar meios e estratégias que possam ajudar os alunos a resolver essas dificuldades e é necessária aos alunos para se aperceberem delas (não podem os alunos identificar claramente as suas próprias dificuldades num campo que desconhecem) e tentarem ultrapassá-las com a ajuda do professor e com o próprio esforço. Por isso, a avaliação tem uma intenção formativa. (KRAEMER, 2005, p. 2).

Em se tratando da complexidade que envolve o ato de avaliar, por razões consideravelmente diferentes, o tema polêmico sobre avaliação sempre está em pauta no cenário educacional. Essa estudiosa esclarece que a avaliação proporciona o apoio a um processo a decorrer, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem. Tantas incertezas em torno dessa temática se encontram mais acirradas na atualidade em função da avaliação fazer parte naturalmente do cotidiano das pessoas, mas na escola se revestir de um caráter formal, complexo e superficial.

É natural para nós, seres humanos, sermos permanentemente avaliados com a finalidade de refletir sobre nossas ações, sobre as consequências de nossas ações, e, a partir dessas reflexões, buscamos melhorias nas relações. Sempre avaliamos a fim de aprimorar o nosso modo de ser, sendo que avaliar se mostra tão natural em nossas vidas, pelo fato de ser visto como não natural o que acontece na escola, questionando-se inclusive sobre qual seria o sentido de atribuir notas às atividades realizadas pelos alunos, e ainda, o que significaria

avaliar. Em torno dessas questões, além da não naturalidade do processo avaliativo em busca da melhoria do ensino e da aprendizagem, prosseguimos em busca de respostas que dialoguem com o ato de avaliar para as aprendizagens.

Com vistas à melhor organização do trabalho pedagógico voltado para a especificidade linguística do aluno surdo que tem a Língua Portuguesa como segunda língua, a avaliação representa um processo contínuo e sistemático ao revelar o desenvolvimento e os novos níveis de aprendizagem desse estudante. Assim, diante da complexidade que permeia o ato educativo na perspectiva de avaliar ensinando, no que tange aos alunos surdos, esse processo se torna desafiador e necessário.

De acordo com Vianna (2000), um dos teóricos mais conhecidos em avaliação é Ralph Tyler, educador norte americano. Esse teórico utiliza o termo “avaliação da aprendizagem” a partir de 1930, registrando o momento histórico em que a avaliação se constitui enquanto área de estudos e pesquisas. Tyler identificou a importância de verificar se os objetivos pretendidos pelo professor foram ou não alcançados ao final de um período, apresentando o cenário da avaliação em um enfoque atrelado aos objetivos educacionais (VIANNA, 2000).

Vianna (2000, p. 52) sintetiza alguns pontos principais da obra de Tyler (1942) considerando que “Os padrões de conduta na escola são, na realidade, os objetivos educacionais. O êxito de um programa educacional, verificado através da avaliação, depende da concretização desses objetivos [...]”. Vianna (2000) ainda assevera que a teoria de Tyler vinculada à construção de objetivos comportamentais com influência behaviorista e metodologia de caráter quantitativo ainda é muito presente nas escolas.

As premissas teóricas de Tyler ao estabelecer uma relação íntima entre a avaliação e a formulação de objetivos influenciam os estudos de Scriven (1967 *apud* VIANNA, 2000). O autor se propõe a diferenciar os papéis somativo e formativo da avaliação. A teoria de Scriven introduz o julgamento de valor dos resultados alcançados, delineando o caráter classificatório e finalístico da avaliação somativa (VIANNA, 2000). Ainda em termos de contexto histórico da avaliação, Vianna (2000) também apresenta a contribuição dos estudos de Stufflebeam (1960) ao definir avaliação “como um processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas” (STUFFLEBEAM, 1960 *apud* VIANNA, 2000, p. 103).

Para esse autor, a avaliação segue um processo sistemático à semelhança de uma fábrica. Assim, as condições de ingresso do aluno, o seu desenvolvimento e a qualidade do produto final devem ser analisados. Sob essa ótica, os estudos de Stufflebeam (1960) influenciaram a concepção de *feedback*, o pré e o pós teste que são utilizados nos processos

avaliativos. (VIANNA, 2000). Com o enfoque na avaliação dos alunos surdos em se tratando de suas condições de ingresso, é importante considerar que esse processo ocorre de maneira diferente do aluno ouvinte, uma vez que alguns surdos têm acesso à escolarização sem o domínio prévio de sua primeira língua, a língua de sinais.

Vianna (2000) também considera que os estudos apresentados por esses três autores, Scriven (1967), Stufflebeam (1960) e Tyler (1942), focalizam as suas teorias em avaliação de currículo. Embora tais teorias venham influenciando as práticas escolares vigentes, elas se pautam em uma prática instrucionista e conteudista. Nessa perspectiva, entende-se que o avaliador assume uma posição neutra, em que ele não participa e não influencia o processo avaliativo.

Tradicionalmente, o que vem ocorrendo na escola são diferentes tempos para o mesmo processo. Há um tempo de ensinar, um tempo de aprender e um tempo de avaliar. Em se tratando dos diferentes tempos escolares para os alunos surdos, é relevante considerar a sua condição linguística, causando impacto em seu processo educativo. De maneira geral, os professores separam o momento de educar e o momento de avaliar como se fosse possível dissociá-los, já que os dois momentos não são dicotômicos. Se avaliamos para educar a serviço das aprendizagens, esse processo deveria ocorrer permanentemente, de maneira natural e contínua. A avaliação é parte integrante do processo ensino/aprendizagem e ganhou na atualidade espaço muito amplo nos processos de ensino (KRAEMER, 2005).

Para além de conceber a avaliação como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, Fidalgo (2004) defende que a avaliação é indissociável de ensinar-aprender. Para essa autora,

Avaliar **É** (assim maiúsculo e enfatizado) ensinar-aprender, tanto quanto ensinar-aprender **É** avaliar. Os dois processos ocorrem concomitante e constantemente em sala de aula, como na vida. É nesse sentido que a avaliação pode ser chamada de mediada pela linguagem e mediadora da aprendizagem (ou mediad(or)a). (FIDALGO, 2004, p. 9)

Nessa perspectiva de avaliação mediadora da aprendizagem, avaliar-ensinar-aprender caminham em unidade, em sentido contrário à concepção da avaliação que ocorre em momentos isolados ou específicos para o ato de avaliar. Entendo que isso pode se tornar um importante desafio para o professor, pois demanda que ele reveja as suas práticas com vistas a atrelá-las a tríade avaliar-ensinar-aprender.

Esse modo de pensar a avaliação impacta o ensino e a aprendizagem de todos os alunos uma vez que demanda ações significativas para avaliar-ensinar-aprender como um processo. Para os alunos surdos, em especial, tais ações devem ser pensadas com vistas a contemplar a sua condição linguística – Língua de Sinais como primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua.

Kraemer (2005) entende que a avaliação assume funções no processo avaliativo, quais sejam: diagnóstica, formativa e somativa.

A **Função diagnóstica**, contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem, ou seja, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica pretende averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas, no sentido de tornar evidentes as dificuldades futuras e, em certos casos, de resolver situações presentes (KRAEMER, 2005). No caso do aluno surdo, identificar o conhecimento prévio desse aluno com vistas à tomada de decisões para elaborar o processo avaliativo é essencial, uma vez que os surdos não têm acesso às informações por meio da língua oral, causando impacto em seu conhecimento de mundo.

A **Função formativa**, contemplada pela avaliação formativa que permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, propiciando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Essa avaliação orienta tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*. Estes mecanismos permitem que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando a aperfeiçoá-lo. A avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Nesse sentido, a avaliação formativa pretende determinar a posição do aluno ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução (KRAEMER, 2005). No processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo é importante atentar para a sua trajetória evolutiva da avaliação, com vistas a atender suas especificidades

linguísticas, permitindo identificar e redimensionar o processo de acordo com as necessidades desse aluno.

A **Função somativa** tem como objetivo determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. Pode ser chamada também de função creditativa. Também tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. Nesse sentido, a avaliação somativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares. (KRAEMER, 2005). Nesse contexto, é importante condições de igualdade aos alunos surdos ao aferir os resultados como fruto das avaliações do tipo formativa, para que eles tenham as mesmas oportunidades no processo avaliativo, de acordo com as suas necessidades linguísticas.

Para Miras e Solé (1996, p. 375, *apud* KRAEMER, 2005), os objetivos da avaliação são traçados em torno de duas possibilidades: emissão de “um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios”, e “obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão”. A avaliação é uma etapa de um procedimento maior que incluiria uma verificação prévia, ou seja, é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

A seguir, apresento um quadro ilustrativo das funções, objetivos e instrumentos da avaliação, adaptado de Kraemer (2005).

Quadro1: Quadro adaptado de Kraemer (2005)

Funções da avaliação	Foco	Apontamentos	Objetivos	Instrumentos
Diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> • Foco nas capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino/aprendizagem • Presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos • Identifica causas de repetidas dificuldades na aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. • Amenizar dificuldades futuras. • Resolver situações presentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários • Anamneses (entrevistas com a intenção de ser um contato inicial para diagnosticar necessidades educativas) • Relatos de experiências vividas
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na aprendizagem • Foco nas competências • Ensino centrado na qualidade (percepção do mundo, criatividade e interação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. • O estudante passa a conhecer seus erros e acertos (maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos). • Orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. • Permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Feedback • Avaliação dos pares • Diário reflexivo • Seminários • Avaliação do componente curricular • Avaliação da prática de ensino • Resenhas • Resumos • Refacção da atividade/prova • Portfólio
Somativa	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na promoção do aluno • Foco nas provas • Ensino centrado nas provas e exames 	<ul style="list-style-type: none"> • Determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. • Permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. • Função creditativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. • Balanço final (visão do todo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Prova escrita • Prova oral • Testes

Fonte: A própria autora

Sendo assim, Kraemer (2005) conclui que a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além das atuais ‘provas escritas’. Para essa estudiosa, a avaliação pode ser entendida como um auxílio para classificar os objetivos significativos e as metas educacionais, ou seja, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados. Nesse sentido, a avaliação ainda se mostra com um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada etapa por etapa do processo ensino/aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, quais mudanças devem ser feitas para promover sua efetividade.

A partir do conhecimento dessas funções e objetivos da avaliação, é possível perceber que o que difere a concepção dos processos avaliativos é a intenção que temos ao avaliar. Tendo em vista a finalidade das avaliações se mostra essencial para a mudança de metodologias que deverão ser adequadas ao fim que se propõe. Quando a intenção da avaliação é tão somente classificar, a sua finalidade é atribuir resultado a um determinado sujeito que realizou a atividade avaliativa. A avaliação classificatória não tem por finalidade essencial promover estratégias de aprendizagem que auxiliem esse aluno a aprender, visto que o seu objetivo é classificar.

A exemplo da avaliação classificatória, os exames em larga escala, como os vestibulares se pautam nos resultados alcançados pelos candidatos para o ingresso nas universidades, com o intuito de classificar e selecionar os alunos que serão aprovados ou não. Além disso, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM estabelece indicadores da qualidade do ensino médio no país e também, a partir do resultado, os candidatos podem concorrer a vagas nas universidades. Diante disso, em virtude de tais resultados, é natural que a mídia se volte para as escolas que alcançaram piores ou melhores resultados, cobrando melhorias ou modificações (HOFFMANN, 2013).

Cumprido ressaltar que, pela primeira vez, os surdos tiveram as provas do ENEM traduzidas em Língua de Sinais Brasileira por meio de Videoprova⁹. Atendendo aos pressupostos legais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep promoveu esse tipo de acessibilidade comunicacional aos candidatos surdos, por meio de um projeto desenvolvido pela Comissão de Assessoramento em Libras, composta por professores, pesquisadores e especialistas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

⁹ Para outras informações, acesse o link <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2017/11/videoprova-em-libras-do-enem-2017-esta-disponivel-no-youtube-do-inep>.

Nos anos anteriores a acessibilidade comunicacional aos candidatos surdos era promovida por meio da tradução da prova em Libras-Língua Portuguesa com a presença de profissionais intérpretes de Libras, em com interpretação simultânea em tempo real da prova. Em 2017, os candidatos tiveram a opção de escolherem entre a vídeo prova em Libras, ou a interpretação pelo profissional intérprete.

A força dos resultados dos exames em termos de influência da melhoria nas escolas não deixa de ser positiva. Contudo, o exame nessa concepção é com o único objetivo de classificar e selecionar. O aluno não retornará à escola para ter a oportunidade de resolver as questões que ele pode ter tido dificuldades na prova. O avaliador desse tipo de avaliação não terá contato com o aluno, não o conhece antes e não o conhecerá depois (HOFFMANN, 2013). A finalidade almejada é alcançar um resultado numérico que fará parte de dados estatísticos como consequência exitosa ou desastrosa pelo candidato que realiza essa prova, uma vez que o objetivo final é eliminar os candidatos que não estão em condições de serem aprovados e aprovar aqueles que apresentem tal condição. Sendo assim, nesse aspecto, a avaliação classificatória cumpre o seu papel.

No que tange às práticas escolares no processo educativo vigente denominadas avaliação da aprendizagem, Luckesi (2002) assevera que se constituem mais como um processo de exames do que como um processo avaliativo. Embora as instituições educacionais apliquem atividades que fazem parte do sistema de avaliação, genericamente o que ocorre é a prática de exames. A avaliação da aprendizagem deve contribuir para diagnosticar os elementos que estão confluindo para a aprendizagem, a fim de tomadas de decisões que somem ao processo de melhoria da aprendizagem.

Todavia, existe um equívoco no que se refere ao ato de avaliar e ao ato de examinar. Fala-se em avaliação, mas pratica-se o exame. O ato de examinar tem três características básicas que determinam a natureza dos exames. Quando examinamos a aprendizagem sob a ótica da verificação, congelamos o objeto, conforme explica Luckesi (2002):

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 2002, p. 93).

O ato de examinar implica em considerar somente o momento em que ocorre o exame, desprezando futuras possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, o exame é pontual,

como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, por exemplo. Quando examinamos, interessa o que está acontecendo aqui e agora. Importa o desempenho do candidato somente no exato momento em que ele se submete a determinado exame. O conhecimento é pontual, com vistas a um determinado fim. Para Luckesi (2002), os exames são seletivos e excludentes, em que a única finalidade é aprovar e reprovar.

A partir dessas observações, podemos constatar que a segunda característica do exame é a classificação. O resultado final classifica definitivamente a vida do aluno, sendo ele reprovado ou aprovado. Nesse contexto, o histórico escolar, a média de notas, o boletim, dentre outros instrumentos classificatórios documentam a vida do aluno e decidem o seu destino mediante o resultado dos exames a que foram submetidos.

O significado da avaliação na escola deve ser completamente diferente de um processo que classifica, seleciona e exclui. No entanto, o que observamos no cenário educacional é que as práticas avaliativas durante o último século estiveram fortemente atreladas a algumas concepções de avaliação classificatória com a finalidade de privilegiar as melhores notas, classificando os alunos de acordo com o nível de aproveitamento (HOFFMANN, 2013). Na mesma direção da avaliação que se projeta para além de classificar, Kraemer (2005) defende que

[...] devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente –, à medida que consideram, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível. (KRAEMER, 2005, p.3).

Para essa estudiosa, a avaliação da aprendizagem deve promover o processo construtivo de um novo fazer pedagógico à medida que considera as condições individuais do aluno e o contexto sócio-político em que ele se encontra inserido. Além disso, a avaliação proporciona também o apoio a um processo em movimento contínuo, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem. A avaliação da aprendizagem possibilita a tomada de decisão e a melhoria da qualidade de ensino, informando as ações em desenvolvimento e a necessidade de regulações constantes. Além disso, a avaliação proporciona também o apoio a um processo em movimento contínuo, contribuindo para a obtenção de produtos ou resultados de aprendizagem (HUGHES, 1998; WEIR, 1989).

Ao considerar a importância de uma análise qualitativa para além da quantitativa em se tratando dos processos avaliativos dos alunos surdos e também dos demais alunos, discussões intensas em torno das teorias construtivistas confrontam a concepção conteudista de aprendizagem, tecendo críticas em torno da visão comportamentalista da avaliação. Nesse aspecto, o processo avaliativo suscita a necessidade de uma educação voltada para o autoconhecimento (aprender a ser), para a convivência (aprender a conviver), para a construção do conhecimento (aprender a aprender) e para a tomada de decisões (aprender a comprometer-se) (MORIN, 2003).

Hoffmann (2013) defende como princípio da avaliação, a partir das teorias construtivistas como a de Piaget (1997), de Vygotsky (1993) e de Freire (2001), que todos os alunos aprendem. Entende-se assim, que todos os alunos aprendem melhor se forem oportunizados a eles apoio pedagógico adequado que contemple as suas especificidades, favorecendo as diferentes maneiras de ser, de viver e de aprender. Nota-se, nesse contexto, o papel insubstituível do educador na construção do conhecimento, defendendo a importância da interação professor/aluno e aluno/aluno como desencadeadora dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesse caso, discorro sobre as contribuições de avaliação mediadora enquanto campo teórico abordado por Hoffmann (2001) que enumera cinco princípios essenciais à prática avaliativa mediadora, sendo, em primeiro lugar, que avaliar é ver, é julgar e agir. O professor avalia enquanto interage com o seu aluno. Assim, o princípio da subjetividade e da interpretação é inerente ao processo avaliativo mediador.

Em segundo lugar, Hoffmann (2001) defende que é preciso considerar a questão do tempo. O professor deve acompanhar o aluno no processo de ensino e aprendizagem levando em conta os diferentes tempos e ritmos de aprender, desenvolvendo o processo adequado a cada aluno. Nessa perspectiva, entendo que os tempos e ritmos da aprendizagem dos alunos surdos sofrem a influência da sua condição linguística, impactando esse processo. Em terceiro lugar, cabe ao professor mediar a aprendizagem de maneira processual e gradativa. A ação natural e espontânea da aprendizagem deve permear a avaliação mediadora a fim de promover integralmente o aluno.

Em quarto lugar, a autora afirma que a avaliação mediadora pressupõe os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos ao refletir epistemologicamente sobre as atividades avaliativas. O professor avaliador deve estar atento para perceber as maneiras que os alunos aprendem, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento. À vista disso, é

imprescindível que o professor busque entender como os surdos aprendem para adequar o processo avaliativo às suas necessidades.

Já para o quinto princípio, Hoffmann (2001) afirma que os professores precisam atentar para o cenário educativo avaliativo concebido na aprendizagem multidimensional ao ressignificar testes e tarefas, ampliando o olhar avaliativo sobre as várias dimensões da aprendizagem.

Sendo assim, no âmbito da avaliação mediadora, Hoffmann (1995, 1996, 2001, 2013) elucida a compreensão do papel da avaliação mediadora ao compreender, conhecer e intervir pedagogicamente para mediar a melhoria da aprendizagem. De acordo com a autora, mediação é diálogo com a finalidade de desequilibrar as convicções impostas pela avaliação tradicional que desconsidera a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Contudo, é importante esclarecer que o termo “avaliação mediadora” usado por Hoffman (1995), é empregado em um sentido cognitivista e, portanto, não em um sentido mediador – que seria sociohistórico-cultural. Diante disso, vale ressaltar que a “avaliação mediadora” utilizada na presente dissertação se refere ao sentido mediador, portanto, considerando o contexto sociohistorico-cultural.

Estou considerando o termo avaliação mediadora defendido por Fidalgo (2002) em que a avaliação é usada como instrumento de ensino, mediada pela língua linguagem e pelas ações de linguagem que estão sendo utilizadas no curso e, ao mesmo tempo, é mediadora desse curso, dessas ações da linguagem. Em relação às práticas avaliativas na perspectiva da avaliação mediadora, Fidalgo (2002) afirma que

A (auto) avaliação, na perspectiva que defendo, deve levar em consideração ainda, o contexto avaliativo, que engloba desde a preparação de aulas e de provas (as vozes trazidas para esses momentos), até o momento final de atribuição de notas; engloba a avaliação dos pares e o debate que se dá sobre esse julgamento; engloba a avaliação do professor, a negociação de notas, a negociação de valores do que significam essas ações pedagógicas e, principalmente, o amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações. Uma prática assim seria, em síntese, uma avaliação mediad(or)a. (FIDALGO, 2002, p. 138).

Levando em consideração o postulado pela linguista, a avaliação mediadora não concebe a interação professor-aluno numa concepção cognitivista, ao contrário, ela se pauta na concepção de Vygotsky (1934), Backhtin (1929), Habermas (1985) e Bronckart (1997), acreditando que “o sujeito se constitui pelo outro” (FIDALGO, 2002, p. 138).

Nessa linha de pensamento, entendo com Kraemer (2005) que avaliar não é fazer provas, não é somente testar e medir apenas ao final de um período. Ao contrário, avaliar significa promover melhores oportunidades de aprendizagem aos alunos, tecendo o processo de avaliar em conjunto com o ensinar e o aprender. Com Kraemer (2005) defendendo que os métodos de avaliação ocupam um espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem. Para essa estudiosa avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico, não é simplesmente atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinadas disciplinas, o que suscita uma avaliação que se constitua como mediação.

Nessa perspectiva de avaliação mediadora defendida por Fidalgo (2002), a avaliação se desenvolve em paralelo a uma concepção de educação inclusiva ao promover uma educação para todos pautada na singularidade de cada aluno. Com o enfoque no processo avaliativo dos alunos surdos, as reflexões apresentadas lançam luz à complexidade da avaliação frente às necessidades desses alunos no sentido de reconhecer e respeitar a sua diferença linguística.

No próximo tópico, passarei a refletir sobre o ato de avaliar enquanto um processo construtivo em consonância com o aprender e o ensinar.

2.2 Para um processo construtivo do ato de avaliar

Para que a avaliação se torne um caminho para a aprendizagem, necessário se faz pensar que o ato pedagógico é composto por um conjunto de ações, e, dentre elas, a avaliação figura como um planejamento a fim de promover o seu objetivo final, a aprendizagem. Para tanto, o planejamento pode indicar o caminho da aprendizagem, tendo a execução como um caminho mediador. A avaliação tende a responder aos questionamentos do professor sobre o desenvolvimento dos alunos, possibilitando um diagnóstico para retomada de ações.

No mundo da formação, o conceito de avaliação tem evoluído para que o processo avaliativo propicie condições favoráveis de aprendizagem aos alunos, caminhando rumo a uma avaliação capaz de compreender tanto a situação do aluno, quanto de medir o seu desempenho em um processo de aprendizagem assistida por avaliação, tornando-a, enfim, formativa. Nessa perspectiva, surgem conceitos como o de avaliação formativa em que a busca se faz por compreender que avaliar não é medir, mas confrontar em um processo de negociação, desencadeando um agir (HADJI, 2001).

Pensar a avaliação da aprendizagem num sentido que responda às demandas atuais da educação exige que coloquemos em reflexão a prática do avaliar não como um processo punitivo, seletivo e excludente. Em se tratando da avaliação da aprendizagem dos alunos surdos, esse processo se torna ainda mais complexo em função das suas necessidades linguísticas. A esse respeito, a linguista Ferreira Brito (1993) discorre sobre a importância de se garantir ao surdo o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social por meio da língua de sinais como primeira língua. Considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual, a Língua Portuguesa deverá ser ensinada com ênfase na escrita.

A fórmula avaliativa tradicional e engessada que impera nas escolas e também no ensino superior resulta no fracasso escolar e evasão dos alunos. O atual cenário desafia o professor nos diferentes momentos de sua prática em sala de aula, em especial no exercício da avaliação assumindo os princípios do ensino como produção do conhecimento.

Na perspectiva da avaliação a serviço da aprendizagem, apresento teóricos como Fidalgo (2002, 2004, 2006, 2007, 2017), Hadji (2001), Hoffmann (1995, 1996, 2001, 2013), Kraemer (2005), Luckesi (2002), Perrenoud (1999), Vianna (2000), cujas pesquisas irão fundamentar e nortear o nosso olhar na coleta e análise dos dados e na organização desse estudo. Esses teóricos têm trabalhado na perspectiva da avaliação formativa utilizando diferentes conceitos.

No intuito de desmistificar a avaliação, Hadji (2001) se faz presente nos estudos atuais propondo um processo de avaliação que se pretenda ser formativa. Esse teórico defende que deve haver uma utopia possível diante de um avaliar a serviço das aprendizagens, ou seja, informar para formar. O teórico ainda reflete sobre a possibilidade de avaliar em consonância com o ensinar e o aprender e estimula os docentes a refletirem para além de uma avaliação que tão somente “mede” os resultados. Para que uma avaliação seja formativa é necessário que ela ocorra ao longo da ação de formação, isto é, o foco da avaliação deve sempre favorecer o desenvolvimento daquele que aprende.

Nessa direção, ao inscrever em um projeto educativo específico que objetiva oferecer informações para que o aluno identifique as suas dificuldades e avanços ao mesmo tempo em que permite que o professor reveja estratégias e metodologias de ensino, a avaliação naturalmente se torna parte da formação. Para Hadji,

[...] a comunidade educativa almeja uma avaliação que se consagre à regulação das aprendizagens, capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permita prosseguir. (HADJI, 2001, p. 10).

A atividade avaliativa pode se tornar uma atividade pedagógica dependendo das ações do professor, ao repensar a avaliação com vistas à coleta de informações sobre o desenvolvimento de cada aluno. Nesse viés, frente aos resultados obtidos e a fim de promover a aprendizagem, poderá ocorrer a reorientação do trabalho pedagógico. Sob a ótica de uma utopia promissora, a avaliação formativa visa aos resultados, sempre como retomada de ação dos professores e alunos, a serviço das aprendizagens.

Também no âmbito de uma regulação das aprendizagens, Perrenoud (1999) sinaliza que, ao priorizar o produto ao contrário do processo, não é possível deixar aos alunos o tempo necessário para que eles desempenhem as atividades em consonância com o seu ritmo, em função do tempo a ser cumprido e da progressão da tarefa. Para Perrenoud (1999),

[...] as exigências do trabalho escolar e a administração de uma classe não lhe permitem deixar aos alunos, sobretudo aos mais fracos, todo o tempo requerido para construir conhecimentos ou competências conforme seu ritmo. (PERRENOUD, 1999, p. 85).

Perrenoud (1999) propõe caminhos para avaliação que seguem rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens. Nesse sentido, para esse teórico, ao se pensar a avaliação é preciso compreendê-la como uma dimensão do ato de ensinar e das situações didáticas. A ideia de avaliar de maneira formativa deve levar o professor a compreender melhor os seus alunos por meio de uma observação metódica com a finalidade de propiciar intervenções pedagógicas individuais que se ajustem às necessidades dos alunos.

Em termos gerais, Perrenoud (1999, p. 90) define a ideia de regulação dos processos de aprendizagem como “o conjunto de operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio”. Em termos de regulação do processo de aprendizagem, a avaliação formativa deve ocupar o seu lugar exato a serviço dos dispositivos didáticos, dimensionando o ato de ensinar.

Luckesi (2002) assevera que o ato de avaliar dialoga com o ato de planejar e com o ato de executar, e essa tríade compõe o ato pedagógico. Para esse autor, a função da avaliação é promover o sucesso em qualquer lugar, não somente no espaço educacional. Seja na empresa, na política, na família ou em quaisquer âmbitos do cotidiano. A avaliação é parceira de quem almeja um resultado e, para tanto, ela serve de diagnóstico para encontrar um melhor resultado de um determinado curso de ação.

Para além de apresentar respostas sobre a inquietante indagação, Luckesi (2002) propõe o desafio de avaliar a avaliação da aprendizagem. Segundo o autor, é preciso aprender a praticar a avaliação a fim de ultrapassar os limites da compreensão para uma prática do ato de avaliar. Nessa perspectiva, a avaliação pesquisa a qualidade do resultado, ela não é o resultado. A solução do problema identificado pela avaliação decorrerá a partir do indicativo obtido e do investimento do resultado.

Ou seja, em se tratando da avaliação da aprendizagem, ela é um juízo de valor e esse julgamento se faz com base nos caracteres relevantes da realidade, do objeto da avaliação. Além disso, a avaliação deve conduzir a uma tomada de decisão. Para tanto, o ato de avaliar está atrelado ao ato de investigar, ao ato de produzir conhecimento. Concorda com tal pensamento Fidalgo (2004) ao afirmar que avaliar é ensinar e aprender, não é só investigar ou examinar. A partir dessa perspectiva, a avaliação é entendida como um momento de aprendizagem e ensino.

Tendo em vista os objetivos da avaliação formativa ao contribuir para o êxito da aprendizagem, Hadji (2001) considera que avaliar não é medir, mas sim, um confronto em processo de negociação. Nesse confronto instaurado no processo tríade em ensinar, aprender e avaliar, a subjetividade do corretor e os impactos da interação professor-aluno influenciam diretamente na avaliação.

O cerne dessa lógica é que a avaliação não ocorre em um momento específico e isolado no processo que ensino e aprendizagem, como por exemplo, ao final de uma unidade ou no término do semestre. Ao contrário, Fidalgo (2004) defende que avaliar é ensinar e aprender, sendo necessário entender a avaliação como um momento de aprendizagem e de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação é parte de aprender-ensinar. Não é parte de aprender e ensinar no sentido de que, em algum momento, o professor precisa parar de ensinar para avaliar. É parte de ensinar-aprender em que a avaliação é utilizada como momento de ensinar-aprender, em especial nos cursos de formação de professores (FIDALGO, 2002).

Para o teórico, “as variações de notas, para um mesmo produto, de um examinador a outro, vão bem além do que seria apenas uma incerteza normal devido às condições ‘locais’ da tomada de medida” (HADJI, 2001, p. 30). Isso implica pensar, por exemplo, na troca entre avaliador e avaliado, nos contextos sociais em que ambos se encontram inseridos, e, conseqüentemente, nas diferentes representações do avaliador sobre o avaliado. Diante disso, o que se pretende avaliar está diretamente vinculado à perspectiva do avaliador.

Nessa mesma direção, Perrenoud (1999, p. 103), aponta para a necessidade de uma abordagem pragmática da avaliação formativa defendendo que “é formativa toda avaliação

que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Perrenoud (1999) amplia a concepção de observação para um conceito de observação formativa que permite orientar e otimizar as aprendizagens para além da classificação, da certificação e da seleção. A aprendizagem e o desenvolvimento se entrelaçam a múltiplos fatores ampliando também a concepção de intervenção para favorecer a avaliação formativa.

Para se promover a eficácia do ensino, a avaliação formativa deve ser pensada no âmbito de uma didática. Para tanto, a didática deve ser concebida como dispositivo que favoreça uma regulação contínua das aprendizagens. Cumpre alicerçar que a regulação das aprendizagens ocorra sob o olhar atento da observação formativa em função das necessidades de cada um. Ao promover a reflexão sobre observar as necessidades dos sujeitos envolvidos no processo da avaliação formativa, o professor ocupa um lugar importante como mediador desse processo. Esse lugar pode ser mais complexo por incidir alguns obstáculos,

É, portanto, pouco razoável, tanto em teoria quanto na prática, pleitear uma avaliação formativa sem se preocupar imediatamente com o espaço de jogo de que dispõem os professores, de fato ou de direito, em uma organização escolar especial. Se eles não têm, ou pensam não ter, possibilidades de diferenciação, não há razão alguma que os engaje em uma avaliação formativa, que não lhes deixará senão amarguras ou frustrações. Saber mais sobre seus alunos, o que eles dominam, a maneira como aprendem só é motivador quando se pode reinjetar imediatamente uma parte dessas informações na ação pedagógica. (PERRENOUD, 1999, p. 122).

A reflexão sobre avaliação formativa insiste geralmente que se avalie em função das necessidades. Nessa perspectiva, os alunos não são submetidos a um mesmo formato de avaliação, sendo que os processos de observação, de interpretação e de intervenção são proporcionais às necessidades de cada aluno. A avaliação formativa possibilita que o professor faça intervenções eficazes na regulação das aprendizagens de seus alunos.

A avaliação produz o conhecimento da qualidade e do resultado da realidade pesquisada. O resultado da avaliação trará luz às respostas da ação. Se as respostas ainda são insatisfatórias, torna-se necessário refletir como tomada de ação quais serão as intervenções necessárias a fim de alcançar o resultado proposto. Dessa maneira, a avaliação necessita ser praticada com o rigor da metodologia científica, enquanto conhecimento científico à luz de um planejamento sistemático. Esse rigor pretende validar que a prática da avaliação não seja simplesmente expressões de subjetividade, de juízos emocionais, e assim por diante. Embora

as questões subjetivas estejam envolvidas no ato de avaliar, o rigor metodológico vai propiciar que as expressões emocionais não sejam a tônica das práticas avaliativas.

Hadji (2001) ressalta que devemos desconfiar do “julgamento-guilhotina” em que a avaliação apresenta uma sentença sem apelo. Com isso, a avaliação não se reduz à tomada de informações; para, além disso, a avaliação implica na observação e na capacidade de decidir sobre o sucesso ou o fracasso do avaliado. Hadji (2001) chega à conclusão de que

[...] não é possível avaliar sem julgar, e o problema do avaliador é não se deixar levar por uma embriaguez judicial, e fornecer as informações que permitam ao aluno julgar com conhecimento de causa: conhecimento das expectativas legítimas, conhecimento do objetivo valorizado, conhecimento de sua situação, conhecimento de suas próprias modalidades de funcionamento intelectual. (HADJI, 2001, p. 65).

O teórico apresenta/defende que a avaliação deve ser concebida como um ato sincrético essencialmente baseado na intuição do avaliador e assevera a importância e o papel dos indicadores, em que a avaliação é um ato que tem mais a função de explicar do que de descrever, além de assinalar que avaliar é fazer agir a descontinuidade dos valores, não a continuidade das cifras. Hadji (2001) também pontua que o aprendiz é o centro da avaliação formadora, sendo que a autoavaliação se torna a chave do sistema.

Uma das potencialidades da autoavaliação é propiciar que o aluno faça parte do seu processo de aprendizagem, uma vez que promove a reflexão sobre suas necessidades para atingir os objetivos e analisar os seus pontos fortes e fracos. Além disso, a autoavaliação auxilia o estudante a adquirir uma capacidade cada vez maior de entender suas próprias responsabilidades, escolher os caminhos que deve perseguir para avançar na aprendizagem e superar as dificuldades. Nessa direção, Perrenoud (1999, p.11) postula que “não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem”.

Nessa direção, as entrelinhas do ato de avaliar contrapõem-se ao ato de examinar. Ao contrário dos exames que são pontuais, a avaliação considera o antes, o agora e o que pode vir a acontecer depois. O erro, nessa perspectiva, é visto como fonte de virtude, “Tanto o sucesso/insucesso como o acerto/erro podem ser utilizados como fonte de virtude em geral e como fonte de virtude na aprendizagem escolar” (LUCKESI, 2002, p. 56).

No caso da avaliação, a segunda característica por oposição aos exames é a dinamicidade do processo avaliativo. A avaliação da aprendizagem existe propriamente para promover a qualidade de aprendizagem do aluno. Para tanto, diagnostica o que está ocorrendo

na aprendizagem para tomada de decisões. Então, ao contrário de classificar, a avaliação é diagnóstica. Luckesi (2002, p. 82) entende que é preciso compreender e realizar a avaliação diagnóstica comprometida com uma concepção pedagógica. Importa ainda observar que outra característica da avaliação que se opõe aos exames é a inclusão. Avaliação é inclusiva porque convida à produção do resultado pedagógico. Segundo Luckesi (2002, p. 172), o ato de avaliar implica acolher, integrar e incluir.

A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão). O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo. (LUCKESI, 2002, p. 172).

Para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, é importante observar que o instrumento tenha sistematicidade ao propor questões que permitam ao aluno demonstrar o que ele aprendeu. As perguntas devem ser bem elaboradas, mapeadas e conscientes. Ao elaborar um teste, uma proposta de redação, ou quaisquer outros instrumentos para coleta de dados sobre a aprendizagem do aluno, o professor deveria elaborar cuidadosamente o descritivo da aprendizagem.

Nesse sentido do diagnóstico, Hadji (2001), ao especificar as questões da avaliação formativa, discorre sobre o desenvolvimento da autonomia do aluno através da autoavaliação como peça fundamental da avaliação. Ao determinar as questões que devem ser respondidas por meio da avaliação, o autor afirma que “A avaliação só é formativa se for informativa. E só é informativa se responder a perguntas!” (HADJI, 2001, p. 79).

Em um caminho complementar no âmbito também da regulação das aprendizagens e postulando sobre a interação no processo avaliativo, Perrenoud (1999), remetendo à inércia do real, critica a ambiguidade e os paradoxos da comunicação que acontecem em aula, envolvendo os processos de interação, e, em termos gerais, o teórico lembra que nem toda a interação produz efeitos de aprendizagem. A interação relacionada ao espaço exíguo da sala de aula pode pontuar sobre a violência simbólica e regulação interativa, pagando o preço do silêncio, uma vez que as considerações devem ser engajadas com a finalidade de postular que as múltiplas lógicas da comunicação nem sempre contribuem para a regulação otimizada das aprendizagens.

Ainda no seio e no contexto da avaliação formativa, Hadji (2001) apresenta um guia metodológico que apresenta “pista para a ação”. Ele propõe um dispositivo de avaliação e

suscita questões referentes à escolha da avaliação ser oral ou escrita, dentre outros apontamentos que norteiam o exercício da avaliação. Durante esse processo, o ato de observar e interpretar os comportamentos se constitui instrumento essencial para a avaliação. Nesse contexto, num primeiro nível, observam-se os comportamentos esperados. Em seguida, observam-se os procedimentos utilizados pelos alunos na execução da tarefa. O próximo nível é o da representação e dos processos, referindo-se “ao aspecto estrutural do trabalho intelectual que produz na mente do aluno; já os processos correspondem ao aspecto funcional do mesmo trabalho” (HADJI, 2001, p. 97). A partir dessas observações, o autor apresenta a autoavaliação como proposta de autocontrole e autorregulação do aluno sobre sua aprendizagem.

As contribuições de Luckesi (2002), Hadji (2001) e Perrenoud (1999) nos permitem entender a diferença entre a autoavaliação, autonotação, regulação individualizada das aprendizagens e a avaliação da aprendizagem. A primeira insere-se na perspectiva de avaliação formativa, implicando em atividades de desenvolvimento de metacognição.

Uma vez que, segundo Perrenoud (1999), não há orientação escolar sem avaliação, na perspectiva da avaliação formativa a autoavaliação figura como eixo principal, a qual surge como resposta às inquietações propostas no ato avaliativo bem sucedido a serviço das aprendizagens. Para se obter uma avaliação que se propõe a ser formativa e integradora, Hadji (2001) e Perrenoud (1999) apresentam a autorregulação como indispensável para desencadear outras ações autônomas do aluno em prol de sua aprendizagem, tais como o autocontrole crítico e a autoavaliação numa perspectiva metacognitiva. Luckesi (2002) complementa esse processo asseverando que a avaliação da aprendizagem existe propriamente para promover a qualidade de aprendizagem do aluno. Para tanto, diagnostica o que está ocorrendo na aprendizagem para tomada de decisões. Então, ao contrário de classificar, a avaliação é diagnóstica.

Para Luckesi (2002) há a necessidade de abarcar um instrumento de coleta de dados para a avaliação que articule os conteúdos planejados e ministrados em sala para que o aluno tenha condições de manifestar a sua aprendizagem através de questões elaboradas com linguagem clara e compreensível. Além disso, os níveis de dificuldade do que está sendo avaliado deve ser compatibilizado com os níveis de dificuldade do que foi ensinado e aprendido. Dentre outras observações, o instrumento deve cobrir uma amostra significativa de todos os conteúdos ensinados e aprendidos. (LUCKESI, 2002, p. 178).

Importa enfatizar a proposta de Luckesi (2002), segundo o qual

Propomos que a avaliação do aproveitamento escolar seja praticada como uma atribuição de qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando. (LUCKESI, 2002, p. 95).

Do ponto de vista político, a avaliação sugere e propicia aos educadores que assim desejarem, investir na equalização social. Não partimos do pressuposto que a educação equaliza a sociedade. No entanto, a educação em conjunto com outras instâncias sociais soma forças para equalizar e democratizar a sociedade. Para discutir essa questão, é preciso entender que para democratizar a sociedade por meio da educação é preciso que todos aprendam tudo o que é necessário ser aprendido.

Nessa perspectiva, quando algo é planejado para ser aprendido existe a necessidade de verdadeiramente se investir para que todos aprendam. Esse pressuposto diz respeito não somente ao conhecimento, não só à cultura; mas realmente existe um esforço para se oferecer aos alunos um recurso de democratização da vida social. Assim sendo, todos estarão em condição de igualdade para disputarem o seu lugar na vida social. Com esse entendimento estabelecido, a prática da avaliação da aprendizagem não só tem uma eficiência do ponto de vista da execução do projeto pedagógico, mas ela também apresenta uma consequência política revolucionária fundamental.

Ao encontro dessas afirmações, Hadji aponta a função formativa da avaliação a serviço do processo de ensino aprendizagem, ao defender um agir adequadamente desencadeado, tornando a avaliação mais formativa. Luckesi (2002) e Perrenoud (1999) concluem que a avaliação, como um ato diagnóstico, está atrelada à orientação, oferecendo decisões que, de fato, a influenciam. À vista disso, a avaliação da aprendizagem, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão).

Para os três teóricos, a avaliação está no centro do sistema didático e do sistema de ensino, devendo haver uma mudança nas práticas no sentido de uma avaliação mais formativa no seio da instituição escolar. Com Luckesi (2002), entendo que a avaliação deve se tornar instrumento subsidiário significativo da prática educativa descritivo da aprendizagem, que tenha sistematicidade ao propor questões que permitam ao aluno demonstrar o que ele aprendeu. Com Perrenoud (1999), compreendo como avaliação formativa toda avaliação, sendo aquela que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo.

Assim, defendo a avaliação como um suporte para se fazer o acompanhamento da aprendizagem ao conceber o ato de educar indissociável do avaliar. Por consequência, o processo de planejamento das aulas e do conteúdo a ser ministrado, dentre outras ações em sala de aula, deveriam objetivar a aprendizagem de todos os alunos. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Ao refletir sobre a aprendizagem de um conjunto de alunos em sala de aula em que todos são diferentes, questionamos, inclusive, como seria possível um único modelo de avaliação dar conta de tamanha diversidade.

Com foco no processo avaliativo dos alunos surdos, o desafio está posto, uma vez que os modelos avaliativos devem considerar a sua condição linguística, impactando a sua maneira de ser e de aprender. Diante desse desafio, surge outro problema de maior complexidade quando o professor se propõe a desenvolver estratégias diferentes, contudo, esperando que os alunos surdos respondam a elas da mesma maneira que os alunos ouvintes. Como resposta a esse questionamento, a avaliação como diagnóstica do processo de aprendizagem mediante a observação da interação em sala de aula, o saber construído e o diálogo com os alunos, é preciso que haja a tomada de consciência sobre como desenvolver uma série de estratégias a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos.

No próximo capítulo, discutirei sobre avaliação da aprendizagem à luz dos estudos da Linguística Aplicada e da Educação.

3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DIÁLOGO ENTRE LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO

Nesta parte do trabalho, apresentarei as minhas reflexões sobre a avaliação da aprendizagem no que concerne aos estudos da Linguística Aplicada e da Educação, e suas relevantes contribuições para a temática apresentada. A seguir, dissertarei sobre as fontes de informação para a coleta de dados de qualidade para a avaliação que aspira a ser formativa. Mais adiante, abordarei especificamente as questões sobre avaliação e aprendizagem como processo indissociável. Por fim, apresentarei os caminhos e descaminhos na avaliação dos alunos surdos.

3.1 Avaliação da aprendizagem é assunto da Linguística Aplicada?

Nesse capítulo tratarei sobre questões envolvendo o conceito de avaliação da aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) e da Educação. Para tanto, ao analisar pesquisas sobre essa temática no ensino de línguas, destaco os trabalhos de Felice (2013; 2016), Fidalgo (2004; 2007), Micolli (2006), Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011), Scaramucci (1997; 2006), dentre outros. Nesses estudos, os autores defendem a avaliação como um suporte para se fazer o acompanhamento da aprendizagem ao conceber o ato de ensinar indissociável do avaliar, mantendo assim uma relação simbiótica.

Permeando todas as questões sobre avaliação, a Linguística Aplicada, doravante LA, se faz presente nas discussões em relação a essa temática por ser uma linguística voltada para as questões práticas (RAJAGOPALAN, 2006). Por outro lado, em seu surgimento na década de 50 do século XX, a LA era compreendida como uma sub-área da Linguística Teórica. De acordo com Oliveira (1999), sua atividade principal

[...] seria a de aplicar aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de línguas estrangeiras, conhecimentos sobre as línguas, produzidos pela Linguística Teórica, mais especificamente aqueles provenientes das concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas. (OLIVEIRA, 1999, p.30).

Entendendo, nesse caso, a LA com função de aplicar processos de ensino de aprendizagem de línguas, percebe-se também certa ausência de encaminhamentos voltados para questões de avaliação. Ao final dos anos 80 e no início dos anos 90, do sec. XXI, alguns pesquisadores contribuíram para uma nova compreensão da LA como uma resposta ao que a

sociedade precisa, com ligação estreita e intrínseca com o ensino e com as questões relacionadas à educação. Nessa perspectiva, estudos como os de Celani (1992), Moita Lopes (1990, 1994, 1996), Pennycook (1998), e Signorini e Cavalcanti (1998), contribuíram para que a LA deixasse de ser uma sub-área da Linguística para se constituir como um campo de investigação autônomo em diálogo com outras áreas do saber.

É interessante considerar a transdisciplinaridade da LA sob a ótica dos estudos de Celani (1998), em que a pesquisadora esclarece que, durante uma época, a LA foi entendida como uma disciplina articuladora de muitos domínios do saber em diálogo constante com inúmeros campos do conhecimento que têm como preocupação a linguagem. Para a autora, o caráter multi/pluri/interdisciplinar da LA lança luz a estudos em outros domínios do saber que não os da linguagem *stricto-senso* (CELANI, 1998, p. 131).

Moita Lopes (2006, p. 97) endossa essa visão ao entender a LA “não como disciplina, mas como área de estudo”. Enquanto área de estudo que dialoga com outras áreas analisando determinados fatos de perspectivas diferentes, a LA se encontra fortemente relacionada a questões de ensino e aprendizagem. Essa mudança de consciência pressupõe o processo avaliativo como parte do ensinar e do aprender numa perspectiva processual e dinâmica. Conclusão esta que vai ao encontro da proposta de Scaramucci (2006) sobre avaliação no ensino de línguas e a não dissociabilidade do ensino e da avaliação, uma vez que se encontram entrelaçados.

Os estudos em LA proporcionam constantes reflexões acerca do ensino e aprendizagem de línguas. Tendo em vista o grande número de publicações lançadas nos últimos anos sobre essa temática, é possível perceber a ausência de discussões que enfocam a avaliação em LA como parte integrante do processo de ensino aprendizagem e da formação dos estudantes. A esse respeito, Felice (2013, p. 49) comenta que muitos docentes se negam a discutir a avaliação por acreditarem que se trata de um assunto da Pedagogia, “(...) não sendo, portanto, concernente a nós da Linguística, e, principalmente, da Linguística Aplicada”.

Isso indica que os insuficientes estudos sobre avaliação em LA podem estar atrelados à crença arraigada no tradicionalismo de alguns professores que se negam a discutir os processos avaliativos no ensino e aprendizagem de línguas. Assim, considero ser imprescindível que os estudos em LA se entrelacem com as discussões envolvendo a avaliação no contexto do ensino de línguas. Ao discorrer sobre avaliação em geral é possível perceber que os estudos apontam direcionamento para uma abordagem de ensino e aprendizagem caracterizada como processo.

Enquanto os estudos sobre avaliação da aprendizagem no ensino de línguas ainda é um tema de pouca expressão no campo da LA, percebo que essa temática tem sido preocupação para muitos pesquisadores de outras áreas. À vista disso, entendo que os estudos de Felice (2013) em relação à tríade do processo ensino-avaliação-aprendizagem têm muito a contribuir para as práticas avaliativas em LA, dialogando com as diferentes possibilidades de avaliação que promovam a aprendizagem crítico-reflexiva, ajudando o aluno a aprender e a progredir rumo a novos conhecimentos.

Conforme já pontuei, diferentes teóricos (HADJI, 2001; KRAEMER, 2005; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1999; VIANNA, 2000;), cujos nomes e contribuições a respeito da avaliação foram citados, vinculam seus estudos a outras áreas, dentre elas, incluindo a área da LA. Minhas reflexões sobre esse tema foram amparadas em diversos estudos sobre a avaliação que entendem esse processo como sendo um apoio ao professor em seu fazer pedagógico, dando pistas sobre o que aluno conseguiu ou não aprender, possibilitando avanços ou retomadas no processo de ensino e aprendizagem.

Desse prisma, entendo que a LA deve estudar a avaliação como cerne do processo indissociável do ensinar e do aprender, promovendo um movimento de constante reflexão antes, durante e depois, como regulação da aprendizagem. Diante dessa constatação, aponto a necessidade de se discutir a avaliação da aprendizagem sob a ótica da Educação e da LA. Nesse ponto, pretendo ancorar uma afirmação de Gomes e Felice (2016):

É aí que, em nosso ponto de vista, instaura-se a diferença complementar essencial: no caso da avaliação, foco deste estudo, é preciso beber nas fontes da Educação, a qual nos dá base para entendermos e estudarmos a consolidação da avaliação enquanto instrumento validado nas práticas pedagógicas; porém, precisamos beber nas fontes da Linguística para entendermos os aspectos da linguagem envolvidos nas políticas linguísticas e no ensino de línguas, as teorias de linguagem que embasam os instrumentos avaliativos. (GOMES; FELICE, 2016, p. 147).

De acordo com as autoras, tanto a Educação quanto a LA têm muito a contribuir nos estudos sobre avaliação atrelada ao processo de ensino e aprendizagem de línguas. Na perspectiva da indissociabilidade entre ensino e avaliação, ao discutir sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem¹⁰ em Linguística Aplicada, Felice (2013) pontua sobre a importância da avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva.

¹⁰ Termo cunhado por Felice (2013)

Como justificativa à repetição das práticas avaliativas pelos docentes que avaliam os seus alunos da mesma maneira que foram avaliados na escola e na universidade, a autora esclarece que isso ocorre em função da ausência de um estudo teórico sobre o assunto. Nesse sentido, os professores consolidam e reproduzem as mesmas práticas avaliativas a que foram submetidos (FELICE, 2013).

A esse respeito, Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011), em sintonia com Felice (2013) esclarecem que

Alguns professores têm valores educacionais, políticos, sociais e morais baseados em suas experiências anteriores. Esses valores podem influenciá-los em suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, na elaboração de atividades avaliativas de Língua Inglesa revelando, assim, sua abordagem de ensino e aprendizagem. (RODRIGUES; ROCHA; GONÇALVES; 2011, p.7).

Diante do desafio de não reproduzir as práticas avaliativas tradicionais baseadas em suas experiências anteriores, surge outro problema de maior complexidade quando o professor se propõe a desenvolver estratégias diferentes, contudo, esperando que os alunos respondam a elas da mesma maneira. Como já foi dito, esse processo se torna ainda mais complexo quando atrelado à educação dos alunos surdos. Por outro lado, Felice (2013) fundamentada em Ludke (2002) discorre sobre a insistência dos professores em aplicarem provas aos alunos como única possibilidade de avaliação, como recusa a novas propostas avaliativas e insegurança em trocar algo que eles acreditam dominar por algo que desconhecem.

Interessante notar que Micolli (2006), dando continuidade à questão sobre a abordagem tradicional de avaliação da aprendizagem, afirma que esta vem sendo revelada no conteúdo dos testes que priorizam as questões fechadas com respostas limitadas cujo foco é isolado do contexto ou de aplicação a situações comunicativas. Diante do resultado de sua pesquisa, a autora pontua sobre a necessidade de incluir em cursos de formação de professores disciplinas que abordem a avaliação de aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira, foco de sua pesquisa, de forma específica a permitir que os alunos entendam “a distância que existe entre uma avaliação elaborada para dar nota e uma avaliação que pretende informar o aluno e o professor sobre o processo de aprendizagem” (MICOLLI, 2006, p. 116).

Em se tratando da avaliação dos alunos surdos, é imprescindível incluir em cursos de formação de línguas disciplinas que abordem a maneira como esses alunos aprendem, pautada em sua condição linguística que considera a língua de sinais como primeira língua e o Português, como segunda língua. Assim, as informações coletadas para tomadas de decisões

poderão informar aluno e professor, sobre o processo de aprendizagem à luz das necessidades linguísticas do surdo.

A avaliação que visa a mera atribuição de notas ao evidenciar os erros e as dificuldades como rejeição e punição não contribui para a aprendizagem do aluno. Ao contrário, a avaliação que informa o aluno e o professor sobre o processo de ensino e aprendizagem, para que sejam tomadas novas ações para auxiliar o estudante a alcançar a aprendizagem de maneira efetiva, é uma avaliação na perspectiva formativa que atende as reais necessidades dos alunos.

A esse respeito, retomo Felice (2013), que no intuito de provocar reflexões sobre a questão da avaliação na formação dos professores, se propôs a ministrar na pós-graduação uma disciplina “de modo a levar os alunos a refletirem sobre suas práticas avaliativas, na tentativa de orientá-los a uma mudança de paradigma” (FELICE, 2013, p. 53). Essa orientação é de suma importância para a formação de professores no intuito de propor reflexões que possibilitem uma nova maneira de avaliar que promova a aprendizagem dos alunos, fora a perspectiva tradicional e engessada que impera na maioria dos espaços educacionais.

As contribuições de Felice (2013) são relevantes para o processo avaliativo dos alunos surdos, promovendo aos professores de línguas, em sua formação, reflexões sobre as práticas avaliativas, de maneira geral. Considerando o contexto de sala de aula inclusiva, essas práticas poderão ser desenvolvidas no intuito de subsidiar a aprendizagem crítico-reflexiva de todos os alunos, em especial a dos alunos surdos, no sentido de significar a sua aprendizagem.

Durante as discussões sobre avaliação na pós-graduação, conforme supracitado, a pesquisadora constatou que a maioria dos estudantes desconhece que nos documentos oficiais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998), o Plano Nacional da Educação - PNE (2011), dentre outros, existem seções específicas que tratam sobre a avaliação e sua aplicação de modo a contribuir para a aprendizagem do aluno. Acreditamos que tal desconhecimento dos documentos legais em se tratando da avaliação se deve ao fato de que essa temática ainda é pouco discutida nos cursos de formação de professores.

Os documentos oficiais que regem a educação nacional postulam sobre “avaliação da aprendizagem, um instrumento que o professor, no exercício de sua autonomia, usa como uma de suas estratégias de ensino” (BRASIL, 2009, p. 6). Para utilizar a avaliação a serviço da aprendizagem como parte intrínseca do seu fazer pedagógico, é preciso que o professor esteja

disposto a utilizar diferentes instrumentos avaliativos que favoreçam a coleta de informações para tomada de decisões.

Para tanto, Felice (2013) observa que a concepção de avaliação da aprendizagem como uma das estratégias do professor para ensinar preconizada nos documentos oficiais difere da avaliação tradicional, cristalizada e permanente como modelo na maioria das instituições educacionais. Em relação às diferenças entre avaliação formativa e tradicional, a autora esclarece que

(...) é possível perceber que a avaliação formativa traz uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos, aferida por meio de instrumentos também tradicionais, como provas e exames. (FELICE, 2013, p. 57).

É imprescindível que o professor entenda as diferenças compreendidas entre o avaliar de maneira tradicional e formativa. Com relação à avaliação dos alunos surdos, este processo se torna mais complexo ao demandar ações que vão ao encontro das necessidades linguísticas desses alunos. À luz disso, o professor deve estar disposto a romper com o paradigma da avaliação classificatória e excludente para se propor a avaliar de maneira formativa que contribua no processo de aprendizagem de todos os alunos. Em decorrência, os instrumentos tradicionais como provas e exames serão utilizados na perspectiva formativa para contribuir significativamente com o sucesso de cada estudante.

Cumprido observar que a multiplicidade do processo avaliativo que pretenda ser formativo promove mudanças no tipo de avaliações fundamentadas em experiências anteriores às quais os professores foram submetidos. Para tanto, surge uma nova concepção de avaliação enquanto um processo dialógico e capaz de identificar as dificuldades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação como diagnóstica do processo de aprendizagem mediante a observação da interação em sala de aula, o saber construído e o diálogo com os alunos necessitam que haja a tomada de consciência sobre como desenvolver uma série de estratégias a fim de promover a aprendizagem de todos os alunos.

Complementando a perspectiva de avaliação que aspira a ser formativa, Fernandes (2009), propõe uma Avaliação Formativa Alternativa (AFA) àquela habitualmente designada, embora de modo inapropriado, por avaliação formativa. Face às proposições referidas por esse autor,

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo. (FERNANDES, 2009, p. 59).

A Avaliação Formativa Alternativa se difere da habitualmente designada por avaliação formativa ao integrar ensino e aprendizagem no intuito de regular e melhorar as aprendizagens dos alunos. Ao conseguir que os alunos aprendam melhor em busca de um ensino mais significativo, conseqüentemente, o professor conseguirá ensinar melhor ao encontro das reais necessidades dos estudantes. Para que os alunos aprendam melhor, é necessário que o professor conheça os seus alunos, (re)conhecendo as suas necessidades. Outra vez lanço luz ao processo avaliativo dos alunos surdos, sendo imprescindível que o professor conheça como esse aluno aprende a partir de sua identidade e cultura surda, a fim de promover uma avaliação que forma.

Essas afirmações são ratificadas por Álvarez Méndez (2002) quando este assevera que a avaliação deve ser um exercício contínuo, ocorrendo simultaneamente com a aprendizagem. Repensar a avaliação da aprendizagem no ensino de línguas hoje, a fim de promover a aprendizagem do aluno e do professor, exige uma postura que se difere da avaliação de caráter classificatório, seletivo e excludente. Para tanto, a avaliação deve ser pensada em consonância com o ensinar e o aprender como parte constituinte do processo educativo.

Nas palavras de Scaramucci (1997, p. 79) “o ensino, assim como a avaliação devem ser regidos por uma mesma abordagem”. Nessa perspectiva, para mudar as práticas avaliativas atuais no ensino de línguas com vistas a uma avaliação que pretenda ser formativa, é preciso que o professor de línguas desenvolva diferentes métodos como fonte permanente de informações sobre as aprendizagens dos alunos. Ao recolher as informações e trabalhá-las ao articular com o que o aluno traz com as suas proposições, é possível constituir um projeto de trabalho que favorece a aprendizagem do aluno.

Sobre esse assunto, para superar a concepção tradicional de avaliação e promover práticas avaliativas na perspectiva crítico-reflexiva no ensino de línguas, Felice (2013) nos apresenta a metodologia adotada por ela nos processos avaliativos de componentes curriculares que integram o quadro dos períodos iniciais do curso de licenciatura em letras, pautando-se no conceito de avaliação como parte do processo de ensino aprendizagem “(...) por se tratar de uma disciplina focada na formação do futuro profissional de Letras, a

avaliação deve ter um papel fundamental e precisa ser reconhecida como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (FELICE, 2013, p. 69).

Cumprindo ressaltar que Felice (2013) propõe atividades avaliativas que promovam a reflexão crítica do aluno sobre suas estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, visando o desenvolvimento e a autonomia. De acordo com a professora, a avaliação formativa deve possibilitar o ajuste, a correção e a reorientação da aprendizagem, sendo estes termos sinônimos. Dentre as atividades avaliativas propostas estão a produção escrita de um diário reflexivo elaborado ao final de cada aula e a elaboração de um portfólio ao longo de todo semestre, contendo os textos pesquisados, os exercícios feitos, e demais atividades (FELICE, 2013).

Nessa direção, Sordi (2005) apresenta pressupostos que vão ao encontro dos apontamentos de Felice (2013), quando a pesquisadora valoriza o processo da aprendizagem através da proposta de diferentes atividades avaliativas que possibilitam perceber as dificuldades dos seus alunos. A partir da coleta de informações para futuras tomadas de decisões no sentido de ajudar os alunos a superar as suas dificuldades, a professora cumpre o papel formativo da avaliação. Como indica Sordi (2005),

O professor pode, por meio de sua forma de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas ele próprio terá de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo. O destaque que damos a essa dimensão será recuperado ao aprofundarmos seus impactos na forma de planejar o trabalho docente, em que o medo de não saber fazer diferente e o receio de perder o controle sobre a situação podem conspirar para a manutenção de práticas de avaliação concentradoras de poder no professor e, portanto, pouco eficazes para produzir mudanças naquilo que se definiu como qualidade de ensino na graduação. (SORDI, 2005, p. 122).

Entendo que romper com a visão de avaliação tradicional demanda que o professor repense o seu trabalho docente com vistas a elaborar instrumentos avaliativos diferentes que possibilitem a coleta de informações e que reflitam a real necessidade dos alunos. Para tanto, será necessário que o professor aprofunde os conhecimentos sobre avaliação para resultar em mudanças e melhorias em sua prática pedagógica.

Nesse caminho, retomo Felice (2013) que propõe diferentes atividades avaliativas no decorrer da disciplina ministrada por ela, que contribuem para romper com a visão de avaliação concentradora do poder do professor. À vista disso, ocorre o diálogo mediador entre

professor e aluno em busca de resultados que permitam o prosseguir na caminhada do ensino e da aprendizagem.

A prática de Felice (2013) vai ao encontro dos estudos de Álvarez Méndez (2002) quando este critica o avaliar somente ao final de uma unidade ou conteúdo de ensino como um “chegar tarde para garantir a aprendizagem contínua e oportuna”. Segundo o autor, esse tipo de avaliação não beneficia os sujeitos que participam do processo, pois desempenha funções distintas aos fins educativos.

Quando uma avaliação visa à mera distribuição de notas sem o intuito de coletar informações que subsidiarão a aprendizagem, o que ocorre é um processo classificatório e excludente através de um documento comprobatório que tão somente cumpre uma função burocrática. Para que a avaliação consiga superar esse caráter tradicional de medir, classificar e excluir é preciso que ocorra de maneira contínua e oportuna, contribuindo de maneira significativa na apropriação dos saberes.

Ainda com Felice (2013) cuja visão alinha-se à de Fernandes (2009), propõe atividades que identificam o que foi aprendido (e o que ainda não foi), acerca das aprendizagens conquistadas pelos estudantes. Assim, a avaliação diagnóstica cumpre também o papel de ser utilizada a favor das aprendizagens dos alunos, a partir do momento em que o docente retoma os conteúdos ainda não aprendidos e propõe novas atividades que vão ao encontro dos conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada. Nessa perspectiva, ocorre a distinção entre avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens, em que os próximos passos a serem dados para guiar o trabalho do professor e do aluno são conduzidos pelo processo avaliativo indissociável do ensino e da aprendizagem.

A grosso modo, todas as reflexões aqui apresentadas à luz dos estudos da Linguística Aplicada dialogam com a necessidade de se pensar um processo avaliativo que pretenda ser formativo pautado nas necessidades dos alunos surdos. Uma educação inclusiva contempla favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, e, no caso do aluno surdo, é imprescindível que se considere a sua condição linguística.

No próximo tópico me proponho a discutir sobre as diferentes fontes de informação para coletas de dados como tomada de decisões na perspectiva da avaliação formativa.

3.2 Instrumentos avaliativos: multiplicando as fontes de informação para avaliação da aprendizagem

Na avaliação diagnóstica como coleta de dados para a tomada de decisões, quando necessário, o professor retoma os conteúdos que precisam ser revistos ou segue adiante com novos conteúdos. Nessa perspectiva, a avaliação formativa propõe ações a fim de redirecionar o processo de ensino e aprendizagem, na retomada de ações e estratégias que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Com vistas a um processo contínuo e dinâmico, a avaliação torna-se fundamental ao desenvolver diferentes propostas de ensino na promoção da aprendizagem significativa.

Como sugere Álvarez Méndez (2002), a avaliação deve estar a serviço de quem aprende. Segundo o autor, “precisamos conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender, de ter acesso ao conhecimento, e como uma oportunidade a mais de aprender e de continuar aprendendo” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.81). Em decorrência, para entender o ensino e a aprendizagem a partir da avaliação, é preciso olhar reflexivamente para trás no sentido de avaliar de forma educativa ao promover o progresso formativo dos que participam do processo educativo. Da análise e da reflexão sobre esses aspectos, a avaliação para as aprendizagens propicia ao professor que ele participe do processo de construção do conhecimento em conjunto com o aluno.

Para buscar o contínuo progresso na aquisição e no desenvolvimento do conhecimento, Álvarez Méndez (2002) assevera que é preciso multiplicar as fontes de informação a fim de coletar dados de qualidade para a avaliação que aspira a ser formativa. Dentre os recursos que poderão ser desenvolvidos como coleta de informação para a tomada de decisões, podem ser citados o diário reflexivo, o portfólio, a autoavaliação e avaliação dos pares, a refacção das atividades avaliativas, os testes e as provas, dentre outros procedimentos de avaliação. O tipo de informação que queremos coletar determinará a escolha dos mecanismos de avaliação (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002).

Um processo avaliativo que visa à promoção da avaliação em condições de igualdade para os alunos surdos, deve considerar a possibilidade em multiplicar as fontes de informação para coleta de dados de qualidade considerando a maneira visual como o surdo aprende, a possibilidade dos registros das atividades acontecerem em língua de sinais registrados em vídeos, e diferentes instrumentos e/ou procedimentos que reconheçam a sua singularidade linguística.

Com vistas a multiplicar as fontes de informação a fim de coletar dados de qualidade para a avaliação que aspira a ser formativa, apresento alguns instrumentos e procedimentos a seguir.

3.2.1 Diário Reflexivo

A proposta de multiplicar as fontes de informação ao desenvolver instrumentos avaliativos para coleta de dados do desempenho dos alunos mediante a interação com o professor possibilita que o diário reflexivo signifique a aprendizagem dos estudantes. Sobre o diário reflexivo como instrumento da avaliação formativa no curso de Letras, Miranda e Felice (2012) destacam que

O Diário Reflexivo tem a característica de proporcionar ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam; de possibilitar o aluno a se tornar participante ativo de seu processo de aprendizado; de proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa, pois mediante o Diário Reflexivo, o aluno faz com que seu professor se torne ciente do que tem aprendido e de como aprende; também tem o atributo de possibilitar ao aluno a prática da escrita na língua alvo. (MIRANDA; FELICE, 2012, p. 135).

Por meio do diário reflexivo, o professor observa como cada aluno vai aprender o objeto do conhecimento de uma forma singular, a partir da sua subjetividade, do seu contexto sócio cultural e de toda a sua experiência de vida. Nessa perspectiva, a avaliação passa a ter um foco especial no que se refere a um processo individualizado em meio ao coletivo de alunos. Para tanto, é necessário desenvolver um olhar sobre o aspecto da individualidade, e também, da objetividade. Individualidade, ao entender que cada um se apropria do conhecimento a partir do contexto em que se encontra inserido, das suas experiências, dentre tantos outros fatores. Objetividade, quando o estudante se apropria do conhecimento a partir de como ele foi formulado historicamente.

Além disso, é importante observar que o caminho não é igual para todos. No ponto de vista da aprendizagem, a avaliação tem importantes contribuições para uma melhor compreensão do processo ensino aprendizagem de línguas e da dinâmica que se estabelece em cada sala de aula, para cada sujeito que participar e para aquele coletivo específico. Nesse contexto, o diário reflexivo se constitui enquanto importante ferramenta de ensino e aprendizagem, ao possibilitar que o aluno desenvolva a sua autonomia, registre o passo-a-passo de sua aprendizagem, dentre outros aspectos. Além disso, propicia que o professor conheça melhor cada aluno individualmente, com vistas a auxiliá-lo de forma mais consistente.

O diário reflexivo se mostra como instrumento importante para o registro da aprendizagem dos alunos surdos, uma vez que possibilita o registro no formato de vídeo, utilizando a língua de sinais. Dessa maneira, promove a aprendizagem crítico-reflexiva do aluno ao pensar e repensar o seu processo por meio de sua língua natural, que é a língua de sinais. Nesse caso, é importante considerar a mediação do intérprete de Libras durante o processo, podendo trazer voz à sinalização do surdo no caso do registro em vídeo e/ou fazer a tradução escrita como legenda da língua de sinais para a língua oral-auditiva.

Por outro lado, no caso da alternativa dos registros acontecerem em Língua Portuguesa como segunda língua, o diário reflexivo possibilita a prática da escrita nessa modalidade. Ao conceber a avaliação como um caminho a ser percorrido em parceria entre professor e aluno, o diário reflexivo como fonte de informação para coleta de dados, promove diálogo fundamental para a tomada de decisões e retomada do caminho mediante os percalços a serem encontrados.

3.2.2 Portfólio

No campo prático da avaliação formativa, diferentes instrumentos avaliativos para coleta de dados do desempenho dos alunos contemplam essa perspectiva, como por exemplo, o Portfólio, em que permite ao professor observar “o que o aluno aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos” (VILLAS BOAS, 2010, p. 29). Ainda segundo a autora, o Portfólio como procedimento de avaliação formativa permite que, através de amostras dos trabalhos dos alunos durante certo período de tempo, seja observado o progresso dos estudantes por meio de produções variadas.

Outros autores (ESTEBAN, 2001; FERNANDES, 2005, 2006; LOPES; SILVA, 2012; SHORES; GRACE, 2001; VILLAS BOAS, 2009, 2010, 2011) pontuam sobre a importância do Portfólio ao privilegiar o exercício da reflexão e da criatividade do aluno, sendo que esse processo pode ser desenvolvido em parceria com o professor no cotidiano escolar, no sentido de promover a autoavaliação e autonomia do estudante. Assim, ao ser capaz de tomar decisões sobre o seu processo de aprendizagem, copartícipe do seu próprio desenvolvimento, o aluno automonitora se está alcançando os objetivos propostos, em parceria com o professor, traçando novas possibilidades para reorganizar o trabalho com vistas ao que ainda não foi alcançado.

O Portfólio, enquanto coleta de informações para tomada de decisões e como instrumento de avaliação dos processos de ensinagem¹¹, pode se tornar um excelente instrumento avaliativo visto que oportuniza ao aluno ser copartícipe no processo de ensino e aprendizagem ao refletir sobre as atividades desenvolvidas. Mais do que coletar/reunir todas as atividades, textos e tudo o que foi trabalhado na disciplina durante um período do tempo, o aluno refletirá sobre a maneira como aprendeu, dando pistas sobre o que ainda não aprendeu e quais conteúdos precisam ser retomados pelo professor a fim de significar a aprendizagem do aprendiz.

Ao analisar e discutir a sua própria aprendizagem e desenvolvimento durante o processo, o aluno desenvolverá a sua capacidade reflexiva, crítica e criativa. Mais importante que a elaboração do Portfólio, considerado também como dossiê da aprendizagem, é como o professor fará uso desse instrumento de maneira inovadora ao pensar o processo no sentido de estar disponível para se relacionar pedagogicamente com os alunos, instigando-os para a autoavaliação, autonomia e criatividade.

Utilizar o Portfólio como uma prática avaliativa é sinônimo de caminhar permanentemente em diálogo com o aluno em que os produtos são organizados, comparados e revisitados com outras ações que serão planejadas durante o processo. Assim, os objetivos são compartilhados e analisados na perspectiva do atendimento às necessidades do aluno. Nessa direção, as atividades serão analisadas sob a ótica coletiva enquanto plano de ensino, e também na perspectiva pessoal possibilitando ao aluno refletir sobre o que ele fez em determinado momento, e, ao retomar a atividade, o que gostaria ter feito.

Com a utilização do Portfólio como prática avaliativa é necessário que o professor modifique a estratégia de relacionamento com o aluno, e reflita sobre uma nova concepção de ensino e aprendizagem ao relacionar o tempo todo com o estudante em seu processo de evolução com o conhecimento. Nesse sentido, ocorre um processo não pronto, como novas possibilidades de mediação entre professor e aluno. A partir das experiências dos alunos mediadas pelo olhar atento do professor enquanto mediador desse processo, o Portfólio se torna um instrumento de autorreflexão contínua, que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos da sua aprendizagem e avaliar o seu progresso, sendo, portanto, participantes ativos da avaliação (VILLAS BOAS, 2010, p. 38).

Considerando o leque de possibilidades de organização de Portfólios em consonância com a criatividade dos alunos, a expansão dos recursos tecnológicos midiáticos possibilita o

¹¹ Entende-se o termo ensinagem como ação conjunta, deliberada e intencional entre professor e aluno na busca da construção do conhecimento na universidade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

desenvolvimento de Webfólios, Blogs, Dossiês da Aprendizagem registrados em vídeos, dentre outras possibilidades. Além disso, o Portfólio enquanto instrumento de avaliação contínua, dinâmica e reflexiva, pode ser utilizado tanto no contexto de educação presencial quanto na educação a distância.

O perfil multifuncional do Portfólio que pode ser desenvolvido com recursos de acessibilidades, considerando as tecnologias de comunicação e informação, contribui para que esse instrumento de avaliação seja adequado às necessidades linguísticas dos alunos surdos. Aliado à criatividade desses alunos, o Portfólio pode favorecer o registro das atividades, seja por meio de vídeo em língua de sinais, ou por registro visuais, tais como gravuras, ilustrações, desenhos, dentre outros. Assim, na prática, é imprescindível que as experiências dos alunos surdos sejam mediadas pelo professor no intuito de nortear esse processo e promover a autorreflexão contínua, significando a aprendizagem desses alunos.

De maneira geral, todos os alunos são convidados ao usar o Portfólio como instrumento que potencializa pensar os conhecimentos adquiridos e, ao mesmo tempo, refletir sobre eles, na possibilidade de refazer o que foi produzido. Atividades são retomadas e refletidas, pois o que interessa saber é se e como o aluno está aprendendo. Com isso, entendo o Portfólio como uma possibilidade avaliativa também na perspectiva da autoavaliação, avaliação dos pares, avaliação da disciplina, além da refacção das atividades com o *feedback* constante do professor/mediador.

3.2.3 Autoavaliação e avaliação dos pares

Como procedimento de avaliação, no sentido de promover uma mudança de pensamento dos alunos e professores sobre a avaliação como quantificação e punição de erros, a autoavaliação e avaliação dos pares, surgem como possibilidade de exercitar ciclicamente o processo de ensino e aprendizagem envolvendo estratégias de revisão e reflexão sobre as atividades. A autoavaliação como aliada complementar a avaliação formativa possibilita ao aluno se orientar em seu desenvolvimento pedagógico, percebendo os obstáculos a serem vencidos e quais possibilidades de caminhos a trilhar.

Como já mencionado, Fidalgo (2002, p. 138) defende que autoavaliação deve ocorrer em conjunto com a alter-avaliação, não sendo “(...) possível que a (auto)avaliação seja mera apropriação do que o outro julga porque isso não daria ao agente qualquer autonomia em relação à sua aprendizagem”. Ou seja, a autoavaliação defendida pela autora vai além da centralização do aluno nesse processo, ela compreende a negociação entre aluno e professor

com vistas ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, e, conseqüentemente, promove o “amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações” (FIDALGO, 2002, p. 138).

Com vistas a desenvolver o processo avaliativo dos alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva, a autoavaliação associada à alter-avaliação, busca promover uma aprendizagem crítico-reflexiva. Isto significa propiciar o desenvolvimento da autonomia para o aluno surdo em condições de igualdade com os alunos ouvintes, uma vez que ele deverá aprender a se posicionar mediante a negociação com o professor, para apresentar as suas propostas, defender a sua perspectiva e argumentar sobre as suas escolhas.

É interessante verificar que esse procedimento contempla o desenvolvimento das habilidades de todos os alunos promovido pela avaliação que aspira a ser formativa, na defesa de que “(...) a (auto) avaliação, entendida como um todo, como parte do processo de ensino-aprendizagem e não como eventos isolados, pode ser um instrumento capaz de promover a constituição crítica de agentes em ensino de língua estrangeira (...)” (FIDALGO, 2002, p. 141).

À luz dos estudos de Fernandes (2005, 2006), Lopes e Silva (2012), Villas Boas (2009), a autoavaliação responsabiliza o aluno por sua aprendizagem e colabora para propiciar o desenvolvimento autônomo e a independência do estudante em relação ao professor. Nessa perspectiva, retomo Felice (2013) ao defender o uso da autoavaliação e da avaliação dos pares a fim de compartilhar o poder de avaliar com os alunos e professores de línguas em formação. No percurso de construção do conhecimento linguístico, o aluno, guiado pelo professor, é levado a refletir sobre a sua aprendizagem, tornando-se consciente da forma como aprende melhor, além de perceber os avanços obtidos durante o percurso.

Na interação coavaliativa, a avaliação dos pares também é defendida por Villas Boas (2009) por possibilitar que os alunos elevem seus desempenhos e adquiram autonomia para avaliar os colegas como parte do seu aprendizado. Assim, ao refletir como a aprendizagem coletiva contribui para a aprendizagem individual, o aluno exercitará a autoavaliação de maneira reflexiva e gradativa. Sobretudo, a avaliação pode promover um intenso diálogo entre todos os participantes do processo de modo a contribuir para que haja uma contínua e permanente ampliação dos conhecimentos que circulam em sala de aula.

A autoavaliação e avaliação dos pares compreendem a democratização do saber na perspectiva da avaliação enquanto tomada de decisões, uma vez que confere a todos os inseridos nesse processo uma igualdade em direitos para condições de refletir sobre os processos e reavaliar as decisões em prol do coletivo. Embora a autoavaliação e avaliação dos

pares sejam presentes nas discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas, ainda é tratada de uma forma um pouco genérica e superficial. A partir dessa percepção surge a necessidade de aprofundar as discussões sob a ótica de diferentes experiências pedagógicas, com a participação dos alunos.

A fim de promover o exercício justo da avaliação, Álvarez Méndez (2002) defende a técnica da triangulação constituída por professores, alunos e colegas. Ao refletir sobre autoavaliação e avaliação dos pares pode ser simples a compreensão de que avaliar compreende o ensinar outra vez, quando necessário. Para tanto, é preciso considerar a forma de ser e de aprender do outro, constituindo a singularidade em determinado conhecimento.

Assim, o olhar avaliativo se torna multidimensional ao pressupor que valor e qualidade são concepções altamente subjetivas. Diante disso, diferentes olhares são mais consistentes que um único olhar. Ao avaliar é preciso que o professor seja humilde para rever o planejamento de suas ações a fim de possibilitar uma aprendizagem significativa a fim de facilitar o percurso das construções linguísticas dos alunos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa direção, a autoavaliação e avaliação dos pares podem trazer informações importantes sobre o fazer pedagógico do professor e a necessidade da tomada de decisão a partir dos *feedbacks* dos alunos. As possibilidades de uso e aplicação desses instrumentos avaliativos podem fazer parte da elaboração do Portfólio enquanto dossiê da aprendizagem dos alunos ou ainda serem realizadas como atividade avaliativa à parte no sentido de contribuir com o desenvolvimento do estudante. Faz-se, portanto, necessário esclarecer sobre o objetivo da tarefa a ser desenvolvida para que se cumpra o caráter formativo da avaliação a serviço da aprendizagem.

3.2.4 Refação das atividades

Na concepção de avaliação da aprendizagem em sua dimensão classificatória, o erro é, geralmente, associado à ideia do fracasso, do castigo e da punição. Contudo, na avaliação que pretenda ser formativa com o enfoque na autoaprendizagem, o erro é entendido como parte do processo do aprender ao possibilitar novas chances e tentativas.

Nesse ponto, ao propor que o aluno refaça a sua atividade avaliativa, seja após uma vista de prova ou um *feedback* do professor como orientação, ancoramos essa proposição nos estudos de Rezende (2010) quando a pesquisadora aponta a importância da refação das atividades como parte essencial para reflexão durante o processo de aprendizagem. Segundo a

autora, “a atitude diante do conhecimento de como fazer e refazer atividades/ações foram de absoluta importância para evidenciar o progresso dos alunos” (REZENDE, 2010, p. 147).

Vista por esse ângulo, ao refazer a atividade avaliativa após o *feedback* do professor e novas orientações, o aluno reflete sobre o próprio fazer sendo capaz de se autoavaliar, demonstrando suas aprendizagens. Nessa perspectiva, a nota deixa de ser o produto final da avaliação, uma vez que geralmente não reflete a real aprendizagem do aluno. Quando os erros se tornam oportunidade de aprendizado, a refacção de atividades como instrumento de avaliação e significância no desenvolvimento do estudante, oportuniza que este seja copartícipe na construção do conhecimento.

A esse respeito, retomo os estudos de Felice (2013), em que a autora além de pontuar sobre a importância do Portfólio e do Diário Reflexivo no processo de ensino e aprendizagem de línguas, também destaca a possibilidade de refacção da prova com o intuito de demonstrar que a nota não é o objetivo final na avaliação que aspira ser formativa. No intuito de melhorar o seu desempenho, Felice esclarece que os alunos têm uma segunda chance nas provas escritas e orais, caso não obtenham sucesso e/ou queiram melhorar o seu desempenho. Ao promover uma reflexão sobre a real aquisição de conhecimento, o cerne da proposta das diferentes atividades avaliativas a serviço das aprendizagens se encontra na possibilidade de promover “uma espécie de transição do tradicional para a avaliação formativa” (FELICE, 2013, p. 73).

À vista disso, os erros podem conduzir por outros caminhos da aprendizagem a não ser pelos acertos. O erro é parte do processo de construção do conhecimento que possibilita ao aluno (re) pensar e avançar em seus conhecimentos. Nessa direção, o ato de avaliar por meio da refacção das atividades é também um ato de investigar, mediante uma descrição da realidade do aluno. Com vistas à investigação para retomada de ações, o professor desenvolve um olhar para além das respostas que não são obtidas durante a avaliação. Pois até mesmo quando o aluno não apresenta uma resposta para determinado conteúdo indagado, isso também reflete algo sobre a sua aprendizagem.

Em se tratando da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas, a refacção das atividades avaliativas pode representar uma possibilidade de avaliação que pretenda ser formativa ao contribuir para agir a favor da aprendizagem do aluno. Nas palavras de Álvarez Méndez (2002, p. 79), “Qualquer decisão adotada deve estar bem-fundamentada e bem argumentada, sendo a prudência de uma característica crucial que impõe agir razoavelmente a favor do sujeito que aprende (...)”. Para tanto, o diálogo deve ser construtivo e fundamentar a execução de tarefas objetivando uma prática avaliativa constante. Quando isso ocorre, a

avaliação faz parte do caminho educacional, da prática cotidiana em sala de aula e da construção da aprendizagem.

É oportuno ressaltar a importância da refação de provas para o aluno surdo, uma vez que ele enfrenta o desafio de expressar os seus conhecimentos acadêmicos através da segunda língua, em sua modalidade escrita. Para mensurar quais seriam as barreiras linguísticas enfrentadas pelos surdos no que tange à avaliação escrita, basta considerar a experiência de, enquanto ouvintes, fazer uma prova ou atividade avaliativa em segunda língua. Considerando ainda, que a língua de sinais é uma língua de modalidade visual e espacial, enquanto as línguas orais são de modalidade oral e auditiva.

Enquanto um dos procedimentos da avaliação formativa, a refação de provas permite que o aluno entenda o erro como parte do processo de aprender. Em especial para o aluno surdo, após uma vista de prova, ou do *feedback* do professor como orientação para uma nova oportunidade de demonstrar a sua real aprendizagem, a refação de prova será ainda mais significada se o aluno surdo tiver a possibilidade de refazê-la em Libras.

3.2.5 Provas

Embora as provas sejam aplicadas na perspectiva da avaliação somativa, depende do uso que se faz desse instrumento para que a finalidade de sua aplicação seja formativa. Nessa direção, as provas enquanto instrumento de coleta de dados são válidas desde que tenham uma intenção para além da mediação de resultados. A atuação do professor no processo de avaliação pressupõe que este perceba os sinais de aprendizagem que os alunos produzem em suas respostas e em seus comportamentos. Para tanto, ele pode acumular essas informações para compreender como é o percurso que cada aluno está realizando.

Dentre os diferentes instrumentos que são utilizados na avaliação da aprendizagem, a prova se destaca com grande relevância devido à sua exigência social, possibilitando que a escola apresente resultados tanto para o sistema como para os pais. Quinquer (2003, p. 24) explica que a necessidade de atribuir à avaliação um caráter mais quantificável, objetivo e científico à avaliação conferiu à prova o status de “[...] a maneira mais ‘objetiva’ e adequada de medir os resultados da aprendizagem por sua pretendida confiabilidade e pela possibilidade de quantificar resultados”.

A maneira como as provas vem sendo utilizadas imprimem uma marca negativa resultando numa avaliação classificatória e excludente. De acordo com os estudos de pesquisadores sobre avaliação (AFONSO, 2005; HADJI, 2001; HOFFMAN, 2001; LUCKESI, 2002; PERRENOUD, 1999) a prova é uma prática a serviço da elite dominante

com o intuito de conservar e controlar a sociedade. Luckesi (2002) assevera que a valorização da prova se justifica por uma exigência social, exercida na perspectiva da pedagogia do exame.

No entanto, as possibilidades do uso dos instrumentos avaliativos sob a ótica da avaliação formativa, não deve se limitar à nota como produto final, somente para classificar e excluir os alunos. Ao contrário, as provas podem ser utilizadas em favor da aprendizagem do aluno, quando servem para coletar dados de maneira diagnóstica, gradativa e processual. Para ajudar o professor a mapear as reais necessidades e dificuldades apresentadas pelo aluno, as provas devem nortear o professor mediador a tomar decisões que auxiliem o aprendiz a alcançar os objetivos propostos, indo além da mera verificação dos conteúdos trabalhados e da atribuição de notas.

Para Depresbiteris (1991) o que difere a utilização da prova na perspectiva da avaliação formativa da avaliação tradicional, é que na primeira “[...] as informações serão recolhidas através de provas aplicadas nas unidades de ensino, e as atividades de recuperação serão dadas com base nos resultados, alcance dos objetivos apresentados” (DEPRESBITERIS, 1991, p. 67). Quando os resultados das provas aplicadas são utilizados a fim de alcançar os objetivos propostos e de ajudar o aluno a superar as suas dificuldades, esse instrumento avaliativo não se torna estático. Ao contrário, contribui efetivamente para a regulação e autorregulação do ensino e da aprendizagem, possibilitando entender a prova, os testes e os diferentes tipos de instrumentos avaliativos em uma perspectiva de avaliação formativa.

Com o enfoque no processo avaliativo do aluno surdo, a prova, com vistas a coleta de dados de qualidade para futuras decisões na perspectiva formativa, deve contemplar a necessidade linguística do aluno surdo. Para tanto, de acordo com os documentos oficiais vigentes, a correção das provas escritas deve reconhecer a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. Além disso, podem ser adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo.

Assim, na prática, a prova pode ser aplicada aos alunos surdos em língua de sinais, mediada pelo profissional intérprete, possibilitando que respondam às questões da prova em sua língua natural, demonstrando assim, o seu real conhecimento, evitando o desgaste cognitivo de se expressar em segunda língua, na modalidade escrita.

3.2.6 A importância do *Feedback* na regulação da aprendizagem

A avaliação como um caminho para a aprendizagem pressupõe a dinâmica do diálogo, da pergunta estimuladora e da mediação para chegar ao resultado proposto. Para acompanhar esse percurso, o *feedback*, seja do aluno ou do professor, se torna necessário como um termômetro da caminhada em cada passo rumo ao saber. Conforme se aproxima do resultado esperado é preciso certificar se o aluno já tem o que é preciso para seguir adiante. Além disso, o *feedback* do estudante é fundamental para o professor avaliar a sua avaliação. Importante ainda considerar que a avaliação é sempre dialógica. Quando o professor avalia, ele também se coloca no processo de avaliação. À vista disso, avaliar com intenção formativa pressupõe o diálogo constante entre professor e aluno em busca de resultados que permitam o prosseguir na caminhada.

Nesse processo, o professor deve rever as suas ações e planejamento de estratégias para subsidiar o aluno em sua busca pelo saber. Villas Boas (2006, p. 82) esclarece que o *feedback* “geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços e que aspectos precisam ser melhorados”. Ainda, de acordo com a autora, o *feedback* atende ao professor e ao aluno. Ao primeiro, fornecerá um diagnóstico que permitirá decisões programáticas sobre prontidão, diagnose e recuperação. Ao segundo, possibilitará o acompanhamento das potencialidades e a identificação das fragilidades do seu desempenho e aspectos insatisfatórios que possam ser modificados ou melhorados (VILLAS BOAS, 2006, p. 81).

À medida que o professor vai compreendendo como é esse percurso, estabelece processos práticos por meio de propostas de atividades que sejam mais favoráveis à individualidade de cada aluno e também ao conjunto de alunos que compõem a sala de aula. Ao recolher as informações e trabalhá-las ao articular com o que o aluno traz com as suas proposições, é possível constituir um plano de avaliação que favoreça a aprendizagem do aluno. Considerando as questões até aqui debatidas, entendo com Villas Boas (2006) que o *feedback* é o elemento-chave na avaliação formativa, no processo de recolher as informações, interpretadas pelo professor, para tomada de decisões. Diante disso, é preciso considerar que os professores têm olhares diferentes sobre o mesmo aluno. Isso se dá em função de que eles vêem e percebem nesse aluno aprendizagens diferentes por meio de processos diversos.

O *feedback* enquanto coleta de dados sobre o desempenho do aluno, possibilita que os resultados sejam utilizados como oportunidade de diálogo com o aluno. Fidalgo (2002, p. 136) pontua sobre a importância do *feedback* como “a melhor forma de conhecer o que os

alunos realmente aprenderam”. Se ele não aprendeu, é necessário ensinar outra vez. Esse ensinar novamente compreende a retomada de ações e um novo planejamento com estratégias diferentes. Ensinar sempre da mesma maneira não contempla a necessidade do aluno em aprender, caso contrário, a aprendizagem teria ocorrido no primeiro momento. Ensinar de novo e da mesma forma não propicia avanço no processo. Para tanto, é necessário que o professor derrube as suas hipóteses e renuncie às suas certezas imutáveis e radicais de um saber absoluto.

Levando em consideração as reflexões sobre o *feedback* como elemento-chave na avaliação formativa, ele se torna ainda mais relevante quando aplicado aos processos avaliativos dos surdos, uma vez que possibilita ao professor o conhecimento das dificuldades e/ou habilidades desses alunos por meio de sua própria enunciação, seja sinalizada ou escrita.

Sumarizando as considerações aqui levantadas sobre a importância do *feedback* na regulação da aprendizagem, quando necessário, o professor retoma os conteúdos que precisam ser revistos ou segue adiante com novos conteúdos. Nessa perspectiva, a avaliação formativa propõe ações a fim de redirecionar o processo de ensino aprendizagem, na retomada de ações e estratégias que vão ao encontro às necessidades de cada aluno. Com vistas a um processo diagnóstico, processual e dinâmico, a avaliação se torna aliada do professor como parte integrante do ensino e na promoção da aprendizagem significativa e formação dos estudantes.

3.3 Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas

No tópico anterior, busquei apresentar os diferentes instrumentos de coleta de dados que podem ser utilizados pelo professor ao permitir que obtenha o maior número de informações em relação ao aprendizado alcançado por seus alunos. Diante dos dados obtidos, o professor terá condições de promover a aprendizagem em consonância à avaliação, ao comparar se os objetivos propostos foram atingidos, quais as dificuldades dos seus alunos, quais pontos necessitam ser retomados, dentre outras decisões que ajudarão o aluno a avançar na aprendizagem.

Nessa direção, concordo com Villas Boas (2010, p. 29) ao ressaltar que “Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem”. Essa é a tônica da avaliação formativa, ao promover que avaliação e aprendizagem caminhem juntas em prol da aprendizagem do aluno na superação de suas dificuldades. No entanto, é preciso atentar para o fato de que a avaliação também necessita ser

avaliada. Se o instrumento da coleta de dados não for bem elaborado, ele pode não refletir o patamar de conhecimento dos alunos.

Os tipos de avaliação que visam somente à soma dos resultados finais para reprovação ou aprovação, não contemplam as necessidades durante o processo de aprendizagem dos alunos. Ao contrário, a avaliação formativa propicia ao professor rever as estratégias de ensino, os materiais pedagógicos que estão sendo utilizados a fim de atingir os objetivos da aprendizagem. E, para tanto, é preciso (re)aprender a avaliar com vistas a atender as necessidades dos alunos percebidas através das coletas de informações via a utilização dos diferentes instrumentos avaliativos.

Retomando a questão sobre a experiência de ensinar, aprender e avaliar concordo com Felice (2013) em relação à proposta de avaliação formativa no ensino de línguas como possibilidade de o aluno assumir coparticipação no processo ensino aprendizagem através de uma prática reflexiva.

Para entender o que se passa em seu trabalho na construção do conhecimento e na tarefa de ensinar avaliando, ou vice-versa, o professor deve ter um olhar atento sobre a maneira como cada aluno aprende e se dispor a refletir constantemente sobre o seu fazer pedagógico. Por vezes, será necessário retroceder, outras vezes, caminhar em passos mais lentos para em momento posterior e oportuno, alcançar os objetivos propostos.

No que tange ao processo avaliativo dos alunos surdos, aprendizagem e avaliação devem caminhar de mãos dadas com vistas a promover que as práticas avaliativas aplicadas a esses alunos sejam orientadas por ações mais adequadas às suas necessidades linguísticas, fazendo valer toda a legislação que procura favorecer o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos surdos.

Contudo, esse caminho é atravessado por alguns obstáculos que demandam um redirecionamento nas práticas desenvolvidas. É o que apresento a seguir.

3.4 Os caminhos e descaminhos na avaliação dos alunos surdos

Pensar a avaliação da aprendizagem num sentido que responda às demandas atuais da educação exige que coloquemos em reflexão a prática do avaliar não como um processo punitivo, seletivo e excludente. Entende-se ainda que a fórmula avaliativa tradicional e engessada que impera nas escolas e também no ensino superior, resulta no fracasso escolar e na evasão dos alunos. O atual cenário desafia o professor nos diferentes momentos de sua prática em sala de aula, em especial no exercício da avaliação em consonância com o ensinar.

Em se tratando dos alunos surdos, usuários da Língua de Sinais Brasileira, é preciso considerar tal aspecto, podendo causar um entrave no processo avaliativo, refletindo baixa aprendizagem, além das dificuldades comunicacionais. Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é importante conhecer as características linguísticas que os diferenciam. A língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas.

À luz das reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda. Diante de tal desafio, Pereira e Mendes (2009) ressaltam que é imprescindível adaptar os instrumentos de avaliação de repertório de leitura e escrita de alunos ouvintes para alunos surdos.

No processo de avaliação dos alunos surdos, Thoma (2000) defende que um dos pontos mais sensíveis nesse caminho compreende as “limitações do código linguístico” do surdo. Isto significa dizer que o desconhecimento da língua de sinais por parte dos professores ouvintes, que são dominantes de uma língua oral, implica na continuação da exigência do aluno surdo para compreender a língua oral. Essa perspectiva pode promover o fracasso na avaliação do aluno surdo, no caso de a avaliação seguir os modelos utilizados para alunos ouvintes.

Orientando-me pelas proposições teóricas de Skliar (2003), percebo que prevalece a ideia de que todos são iguais e que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade confundido com a mesmidade. Outro desafio, segundo este autor, é a conquista de um mesmo espaço social ao se perceber semelhante aos demais, contudo, sem perder a identidade que assegura a sua diferença pertencente a outro grupo.

A esse respeito, Santos (2003) defende que há de se levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo, apresentam características que as diferenciam. Isso significa dizer que as instituições educacionais carecem de estar preparadas para lidar com todas as diferenças, propondo maneiras diferentes de promover o princípio democrático de educação para todos.

Para ser possível levar essa discussão adiante, é relevante, neste ponto, salientar que a educação para todos carece considerar as diferentes maneiras de aprender, e, conseqüentemente de avaliar. Albres (2012) assevera que, no âmbito da educação dos surdos,

[...] é notório o fato de que os procedimentos de avaliação podem gerar situações extremamente inadequadas, pois a classificação ou a rotulação desse grupo não levou, historicamente, a uma proposta educacional relevante, apenas contribuiu para sua exclusão do processo educacional. (ALBRES, 2012, p. 109).

Essa autora discorre sobre a importância das pesquisas na área da linguística e da educação de surdos para a formação dos professores, apontando direcionamentos para que os processos avaliativos desses alunos considerem as diversas dimensões envolvidas na aprendizagem dos surdos.

Diante da problemática apontada, o processo avaliativo dos alunos surdos é um dilema que está posto e demanda ações urgentes no sentido de tornar esse caminho mais igualitário aos surdos, nas mesmas condições dos alunos ouvintes. Com o intuito de dar continuação a presente pesquisa, apresento a seguir as discussões em torno do processo de inclusão dos alunos surdos.

3.4.1 A avaliação dos alunos surdos na perspectiva inclusiva

Historicamente, a educação dos indivíduos surdos habitou o espaço da educação especial. Eles eram considerados como pessoas que não aprendiam e não possuíam direitos civis, religiosos, políticos, dentre outros. Com efeito, a fim de deflagrar ações socioeducativas inclusivas para as pessoas surdas é preciso também reconhecer as aptidões, os interesses, as habilidades e os talentos, assegurando que as características desses sujeitos sejam consideradas também como representatividade social.

As discussões em torno do processo de inclusão dos alunos surdos são recentes, mas só passaram a ser amplamente disseminadas a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico a Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 e confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Língua de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita e, ainda determina a necessidade da adoção de mecanismos de avaliação alternativos e coerentes que contemplem a condição

linguística do aluno surdo. Há de se considerar ainda o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado - AEE e dá outras providências.

O Decreto 7.611/2011 determina no Artigo 1º, Inciso I que é dever do Estado a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Além disso, esse documento legal prevê em seu § 2º que no caso específico dos estudantes surdos e com deficiência auditiva, devem ser observadas as diretrizes e os princípios dispostos no Decreto 5626/2005. Diante do exposto, vale relembrar que o referido Decreto determina que as instituições de ensino devem adotar mecanismos de avaliação coerentes às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

Outro documento legal importante para a educação dos surdos está em vigor desde 2016, a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015 - a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) busca promover o exercício dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, visando a cidadania e a inclusão sociais dessas pessoas. Embora a Lei 13.146/2015 se refira aos direitos da pessoa com deficiência de um modo geral, a pessoa surda também se encontra nesse contexto, sendo legalmente considerada pessoa com deficiência. Tendo em vista a questão da identidade e cultura surda, inúmeros surdos não se identificam com essa denominação “pessoa com deficiência”, pois se percebe “pessoa com diferença linguística”. Isso significa que não há um consenso entre as comunidades surdas em relação a esse posicionamento. De qualquer forma, há de se considerar o surdo como pessoa com deficiência para a garantia dos seus direitos na perspectiva legal e nos processos de inclusão.

No intuito de tornar a educação cada vez mais inclusiva, a Lei Brasileira da Inclusão, doravante LBI, apresenta pressupostos legais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que as instituições de ensino promovem ações inclusivas para todos os alunos, de maneira geral. Visto dessa forma, as metodologias de ensino serão elaboradas com vistas a atender as necessidades de todas as pessoas, com ou sem deficiência. Sendo assim, o Capítulo IV da LBI sobre Educação postula minuciosamente sobre quais ações devem ser adotadas para atingir esse objetivo.

Em termos gerais, a LBI não aborda de maneira específica a avaliação dos alunos surdos na perspectiva inclusiva, contudo, prevê de maneira geral o acesso e a permanência das pessoas com deficiência ao ensino. Nessa direção, o Capítulo IV Art. 27 apresenta diretrizes a serem cumpridas no que se refere ao direito à educação da pessoa com deficiência,

[...] assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, **sensoriais**, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e **necessidades de aprendizagem**. (BRASIL, 2015, grifos meus).

Na perspectiva de que a avaliação anda de mãos dadas com a educação, esse documento legal apresenta importantes ações para que se promovam a aprendizagem da pessoa com deficiência, considerando o surdo na condição legal como pessoa com deficiência. Nessa direção, ao propor condições que assegurem um sistema educacional inclusivo, a avaliação da aprendizagem para as pessoas com deficiência faz parte desse processo de inclusão. Assim, ao atentar para o desenvolvimento das habilidades em consonância com as necessidades de aprendizagem, a LBI reconhece as singularidades apresentadas pelas pessoas com deficiência.

Dentre outras ações, a Lei 13.146/2015, em seu Art. 28, Incisos II e III visa à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência buscando efetivar que o projeto pedagógico das instituições institucionalize o Atendimento Educacional Especializado – AEE, como está disposto a seguir:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de **acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender **às características dos estudantes com deficiência** e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de **igualdade**, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, grifos meus).

Nessa direção, é possível perceber que as ações previstas pela LBI na promoção dos direitos à educação das pessoas com deficiência, buscam eliminar as barreiras e promover a inclusão plena. Diante disso, as características dos estudantes com deficiências são consideradas a fim de promover a igualdade no que tange o pleno acesso ao currículo e também na promoção da autonomia.

A respeito do previsto especialmente para as pessoas surdas, a LBI postula sobre a oferta da educação bilíngue, uma vez que a Libras passa a ser reforçada constitucionalmente como primeira língua para os surdos. Além disso, a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, é assegurada nas escolas e classes bilíngues ou inclusivas. Para tanto, o Art. 28, através dos Incisos IV e V determina que,

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o **desenvolvimento acadêmico** e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a **aprendizagem** em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, grifos meus).

Diante do exposto, o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência é assegurado pelo disposto na LBI ao determinar que esses alunos não somente tenham o acesso à educação, mas também sejam favorecidos na permanência, na participação e na aprendizagem. Em termos gerais, as instituições de ensino devem promover um ambiente de educação inclusiva ao aluno surdo, enquanto pessoa com deficiência, com direito a um processo de ensino que atenda as suas necessidades linguísticas, também no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Além disso, outro documento legal a ser levado em conta em se tratando do acesso das pessoas com deficiência ao ensino superior é a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que altera a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Esse documento é fundamental para o processo de inclusão social e educacional no Brasil, uma vez que dialoga com a norma constante da Constituição que prevê o acesso e permanência nos espaços educacionais em condição de igualdade para todas as pessoas.

A esse respeito, a Lei 13.409/2016 prevê uma percentagem para alunos “pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência”, o que certamente aumentará o número de ingressantes com deficiência nos cursos superiores, a partir do ano vigente, ano de sua implementação. Ao considerar que o surdo, enquanto pessoa com deficiência, terá ampliadas as condições de acesso ao ensino superior, é de esperar que as instituições de ensino estejam preparadas para receber esse estudante. Além de recebê-lo, é preciso desenvolver estratégias educacionais que favoreçam sua permanência ao promover ações inclusivas no processo de ensino e aprendizagem que contemple as suas necessidades linguísticas.

Diante desses documentos legais, a inclusão para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente no ensino superior, mas em todo o sistema da educação. Reconhecer a diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses

desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos (FERNANDES, 2007).

Nessa direção, entendo que os educadores devem visar a uma concepção de avaliação que se desenvolva de maneira contínua, dinâmica e investigativa. Contínua, ao observar o desenvolvimento do aluno através de avanços, dificuldades e possibilidades no processo de aprendizagem. Dinâmica, ao utilizar diferentes instrumentos que refletem sobre os resultados e consideram a participação do aluno. Investigativa, visando ao mapeamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno que oferece subsídios para os profissionais refletirem sobre a sua prática pedagógica.

Promover a educação bilíngue para alunos surdos requer o direito em ter pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de qualquer conteúdo. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua de Sinais Brasileira, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Este é um ponto importante a se pensar quando se propõe uma avaliação que reconheça as necessidades linguísticas dos alunos surdos, refletindo o seu real desempenho.

Esses desafios também perpetuam em uma série de outras questões, inclusive no processo avaliativo e nos currículos, acreditando que o aluno surdo deve ser avaliado por meio da mesma metodologia que os alunos ouvintes. Segundo essa perspectiva adotada pelos professores, Campos e Fidalgo (2017) observam que,

[...] na maioria das escolas, as necessidades educativas dos alunos surdos não são atendidas, uma “*maneira diferente*” de ensinar a essas crianças não existe. Talvez isso se deva à formação que (nem sempre) é oferecida aos professores. Não deve ser novidade para ninguém que os professores, em sua maioria, não recebem formação adequada para atuarem com a diversidade que têm hoje em sala de aula. (CAMPOS; FIDALGO, 2017, p. 63)

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade demanda que as instituições formadoras desenvolvam cursos de formação para os professores atuarem na perspectiva da educação dos alunos surdos a fim de desenvolver práticas educativas que vão ao encontro das necessidades desses alunos. Nesse processo, é importante considerar que, a língua oficial das relações na escola é a Língua Portuguesa; a língua dos livros, das provas e das avaliações é o Português em sua modalidade escrita. Esta constatação gera um entrave na aprendizagem dos alunos surdos, e, conseqüentemente, na avaliação.

As aulas são faladas e as relações estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva e de uma educação bilíngue que lhes permitisse construir esse conhecimento, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles ainda não têm conhecimento da Língua Portuguesa. Se o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente. Por dificuldades de acesso à língua, os surdos ficam alijados dos processos avaliativos.

A esse respeito, Silva (2016) desenvolveu uma pesquisa sobre a avaliação da produção escrita em Português por alunos surdos, na perspectiva da educação inclusiva. Diante da realidade pesquisada, a autora assevera que

As análises de produções textuais dos alunos surdos e ouvintes indicam que as concepções e estratégias de avaliação utilizadas na sala inclusiva, em sua maioria, não sofreram modificações ou adaptações metodológicas para o ensino da produção textual. A concepção do ensino da Língua Portuguesa continua sendo ensinada como primeira língua (L1) para os surdos da mesma forma que é para os ouvintes; e o tipo de avaliação utilizada é somativa, em sua maioria, constatamos que o professor de sala regular não utiliza as estratégias para aplicação da avaliação dos surdos, essas se restringem à sala de recursos multifuncionais com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). (SILVA, 2016, p. 11)

A partir das contribuições de Silva (2016) entendo que não é proporcionado aos alunos surdos o ensino de Português como segunda língua, e, além disso, as avaliações aplicadas a eles desconsideram a sua condição linguística, uma vez que as estratégias de avaliação são as mesmas para alunos surdos e ouvintes. Além disso, a autora observa que as estratégias para aplicação da avaliação dos surdos são desenvolvidas somente no Atendimento Educacional Especializado – AEE.

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38) o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”.

Diante de tal desafio frente à demanda pungente, o professor de Língua Portuguesa deve planejar o atendimento do aluno surdo com vistas a promover o ensino de segunda língua, na modalidade escrita. A esse respeito, Damázio (2007) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 25)

No contexto da educação inclusiva para os alunos surdos, o trabalho linguístico desenvolvido no AEE deve encontrar respaldo também nas ações desenvolvidas pelos professores na sala regular de ensino. Ao levar em conta que o processo do ensino de línguas deve estar atrelado à avaliação, é imprescindível que os professores, tanto os que atuam na perspectiva do AEE quanto os que atuam na perspectiva da sala de aula inclusiva, carecem estar preparados para desenvolverem um processo avaliativo pautado nas especificidades dos alunos surdos. Para tanto, os educadores carecem ter uma visão adequada do fazer, do saber, do conviver e do ser surdo (SÁ, 2013).

Diante da problemática apresentada, não há como dissociar a interdependência entre os conceitos de avaliação de aprendizagem e identidade linguística dos alunos surdos. É de fundamental importância compreender a educação dos alunos surdos numa perspectiva mais abrangente, envolvendo tanto as condições sociais e políticas, como também as condições linguísticas e culturais. Desse modo, a centralidade do currículo passa a ser o sujeito, a sua cultura e o seu ritmo de aprendizagem.

Dentre os problemas relacionados à questão avaliativa dos alunos surdos, ocorrem processos equivocados que levam os professores a desenvolver uma avaliação da produção desses alunos, tendo como referência a gramática da Língua Portuguesa, causando prejuízo em sua aprendizagem, visto que os alunos surdos se encontram no processo contínuo de interlíngua. A interlíngua se mostra enquanto um processo em que o texto produzido pelo aluno surdo recebe influência das duas línguas - Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Nesse caso, a pessoa surda utiliza a ordem da estrutura frasal da Língua de Sinais composta por palavras da Língua Portuguesa, gerando um texto que não se identifica nem como produção textual da Língua de Sinais e nem da Língua Portuguesa.

Ao encontro a essa afirmação, Fernandes (2007, p. 9), assim se expressa:

Ao elaborarmos qualquer juízo de valor em suas produções escritas, devemos considerar que estamos diante do texto de um aprendiz de segunda língua e que os critérios de avaliação adotados não poderão ser os mesmos que aqueles utilizados para falantes do português como língua materna. (FERNANDES, 2007, p. 9).

Isto significa dizer que os processos avaliativos desenvolvidos para os alunos ouvintes não podem ser os mesmos para os alunos surdos, caso contrário, isso implicará em um processo avaliativo falho, pautado em uma visão negativa das diferenças. De acordo com Freitas (1995, p.246), uma visão negativa das diferenças é resultado de avaliar mediante expectativas equivocadas que conduzem ao individualismo, à competitividade e/ou à formação de um autoconceito originado pelo resultado obtido por meio dessas avaliações, uma vez que “as diferenças entre os alunos são reais e representam diferentes níveis de aprendizagem”. Assim, a avaliação da aprendizagem dos alunos surdos deve contemplar as suas diferenças linguísticas e o processo contínuo de interlíngua, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa. Caso contrário, por mais que tais alunos tenham aprendido e evoluído, os mecanismos de avaliação inadequados à sua condição se tornam empecilhos para que o professor perceba a potencialidade dos alunos surdos.

Essa dificuldade está relacionada, em parte, à comunicação limitada entre o professor ouvinte e o aluno surdo, uma vez que, segundo Camillo (2008),

(...) a falta de conhecimento e domínio da língua de sinais pelos ouvintes e os discursos construídos sobre o desenvolvimento linguístico das pessoas surdas – que seria pobre e primitivo – e sobre a aprendizagem deficitária do aluno surdo impedem que a educação de surdos construa outros olhares em relação à aprendizagem e à avaliação. (CAMILLO, 2008, p. 46)

De acordo com o pressuposto pela autora, é possível entender que a educação dos alunos surdos não é pautada em suas necessidades linguísticas, comprometendo assim, o processo avaliativo desses alunos. Nessa direção, convém pensarmos que a avaliação dos alunos surdos tanto na educação básica quanto no ensino superior deve considerar a concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Desse modo, a falta de avaliações adequadas que contemplem as particularidades linguísticas de tais sujeitos implica em resultados equivocados que não refletem a potencialidade dos alunos surdos, além de estes não conseguirem demonstrar ao professor o que aprenderam do conteúdo e o que foi assimilado em sala de aula.

Com efeito, é importante problematizar o quão desafiador se torna o processo avaliativo ao considerar a diversidade dos alunos na perspectiva da educação inclusiva. Compreendo que não deve haver apenas um modo, técnica ou metodologia que consiga atender às práticas avaliativas que devem considerar todas as diferenças e tempos de aprendizagem. Uma receita única e absoluta imposta pela visão tecnicista de uma educação padronizada não contempla a heterogeneidade existente no sistema educativo. A educação deve estar voltada para o sucesso de todos os alunos.

Em se tratando dos alunos surdos, ao reconhecer a diferença linguística desses estudantes, os professores contribuem significativamente para um processo avaliativo adequado que alcance resultados aproximados da aprendizagem de tais alunos. Praticar a avaliação em processo, a avaliação formativa, significa também o conhecer para ajudar, preconizado por Zabala (1998, p. 209), “Compartilhar objetivos é uma condição indispensável para uma avaliação formativa. (...) O objetivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar”.

Sobre o prisma de avaliar para conhecer, o processo avaliativo na educação dos surdos a fim de promover uma avaliação com qualidade pedagógica deve conduzir a reflexões sobre as respostas que as instituições educacionais têm dado a essa parcela de educandos. Diante de tais questões, é possível perceber a importância no conhecimento da diferença linguística do aluno surdo para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos. Sá (2013) afirma que,

Longe de querer enquadrar a questão em uma bipolarização absoluta (ouvinte X surdo), é necessário entender que a questão da avaliação de pessoas surdas calca-se em uma complexidade que precisa ser enxergada numa perspectiva multicultural, visto que os surdos também não se enquadram numa única categoria cultural. (...) Assim, caso se queira proceder a uma prática avaliativa interativa é necessário entender que só é possível interagir quando há um mínimo de entendimento sobre o outro, por isso é imprescindível saber que no universo da educação de surdos existem questões culturais, curriculares, de identidade, que precisam ser conhecidas e consideradas, pois que compõem o meio no qual o educando surdo está inserido. (SÁ, 2013, p. 8)

Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Assim, os critérios de avaliação adotados para os alunos surdos não podem ser os mesmos que aqueles utilizados para os alunos ouvintes. Ao contrário, o processo avaliativo dos surdos deve considerar a perspectiva multicultural, identitária e linguística desses alunos.

No tópico seguinte, pontuo sobre os mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua de acordo com os documentos legais vigentes.

3.4.2 Mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de Língua Portuguesa por estudantes surdos

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, assegura no Art. 14 § 1º, Incisos VI e VII, o direito dos estudantes surdos na avaliação das duas línguas, pressupondo a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como língua materna da comunidade surda e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Na significação dada à educação bilíngue¹² para surdos pelo Decreto Federal 5.626/2005, o Art. 14 § 1º, Incisos VI e VII esclarece sobre a avaliação dos alunos surdos da educação básica ao ensino superior, determinando que nos processos avaliativos se deve

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

O Decreto 5.626/05 regula, além de outras ações, “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Artigo 14, §1º, Inciso VI). Nesse caso, mesmo existindo a determinação legal que prevê aos alunos surdos mecanismos de avaliação que contemplem a sua condição linguística, é perceptível atualmente a escassez de práticas avaliativas que vão ao encontro de amenizar essa necessidade.

Já o Decreto 7.611/11 dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Esse documento determina que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para promover pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Determina ainda que

¹² O modelo de educação bilíngue proposto pelo Decreto 5.626/2005, que considera a Libras como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, tem se mostrado a forma mais adequada de atendimento aos surdos.

no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/05.

Deve haver, de acordo com esse documento, a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, cuja responsabilidade é principalmente do Estado. Relevante ressaltar ainda a responsabilidade da instituição de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais de seus alunos com deficiência, incluindo processos e mecanismos alternativos de avaliação para, nesse caso, o aluno surdo.

Os mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de Língua Portuguesa para alunos surdos devem ser desenvolvidos por meio de estratégias interventivas adequadas com o intuito de aprimorar o Português escrito. Bolsanello e Ross (2005) sugerem que o professor ao avaliar um texto produzido por alunos surdos deve observar os seguintes aspectos:

- a. Procure valorizar o conteúdo desenvolvido, buscando a coerência em sua produção, mesmo que a estrutura frasal não corresponda aos padrões exigidos para o nível/série em que se encontra;
- b. Verifique se o uso de palavras aparentemente inadequadas ou sem sentido não indica um significado diverso do pretendido pelo aluno;
- c. Considere os possíveis equívocos em relação ao uso de tempos verbais e a omissão ou inadequação do uso de artigos, preposições, decorrentes do desconhecimento da língua portuguesa ou da interferência da Libras;
- d. Compreenda que o vocábulo “pobre” ou limitado, deve-se às poucas experiências significativas com a língua portuguesa que viveu; e. Utilize as próprias produções do aluno para avaliar seu progresso, evitando comparações com os demais alunos. (BOLSANELLO; ROSS, 2005, p. 18)

Concordando com os autores supracitados, Martins e Machado (2009) orientam que, ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente, é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras. À luz de tais dados, é preciso intervir significativamente no intuito de modificar a situação atual. Com efeito, cabe lembrar que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer e o avaliar pedagógico. Por outro lado, é forçoso admitir a urgência de uma avaliação que considere todos os alunos como sujeitos centrais do processo avaliativo.

No que tange às práticas de avaliação que circulam no contexto escolar, Thoma (2009) problematiza que “a avaliação constitui-se como uma prática cultural que, ao determinar o

valor de cada um, funciona com um mecanismo de in/exclusão”. As expectativas de aprendizagem em relação aos alunos surdos desconsideram sua condição de minoria linguística, e, por consequência, são comparados aos alunos ouvintes. “As práticas de avaliação têm servido, em larga escala, para classificar e distribuir os sujeitos em aqueles considerados os melhores, mais aptos, competentes e capazes e aqueles narrados como inaptos, incompetentes, inferiores (...)” (THOMA, 2009, p. 52).

A esse respeito, Thoma (2009) esclarece que

Problematizar as práticas de avaliação que circulam nos contextos escolares não para dar respostas, mas para tentar entender como as identidades surdas são narradas e como a diferença surda é fabricada na escola não significa dar as costas às inquietações docentes. [...] quem sabe poderemos construir outros modos de avaliar que reconheçam a diferença como algo irredutível. Sendo irredutível, a diferença surda precisa ser olhada na escola nas suas múltiplas formas de acontecimentos, o que coloca a impossibilidade de olharmos para todos a partir de um único modelo, seja esse o ouvinte ou o surdo. (THOMA, 2009, p. 50).

As questões trazidas até aqui mostram, assim, conhecidos impasses que a educação dos alunos surdos e o processo avaliativo aplicados a eles não têm conseguido levar a bom termo. Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino e às práticas avaliativas excludentes dos alunos surdos, pontuando que a maioria dos estabelecimentos educacionais desconhece as características desses estudantes e as consequências da surdez no processo educativo.

Essas considerações permitem evidenciar que a avaliação de aprendizagem dos alunos surdos apresenta desafios a serem superados não apenas pelos professores, mas por todos os que se encontram comprometidos com uma educação para todos. O fazer e o avaliar pedagógico, em uma perspectiva inclusiva, compreende a educação enquanto promotora de condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação, da aprendizagem e da avaliação.

A seguir, proponho uma reflexão sobre os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem serem também coautores nas práticas e nos processos avaliativos, sob a ótica da avaliação que pretenda ser formativa para o aluno surdo.

3.4.3 Por uma avaliação que pretenda ser formativa para o aluno surdo

Para as intenções deste texto, a avaliação formativa considera todos os alunos como sujeitos centrais do processo avaliativo, visando à totalidade da aprendizagem. Freitas *et al* (2009, p. 48), nos ensinam que avaliar não é simplesmente medir, uma vez que medir apenas propicia um dado. "Avaliar é pensar sobre o dado, com vistas ao futuro", complementam os autores. Diante dessa e de outras questões, podemos afirmar que não existe um único modelo de avaliação. Em se tratando do processo avaliativo dos alunos surdos, os instrumentos e procedimentos avaliativos devem considerar a sua necessidade linguística.

Em consonância com tal pressuposto, é preciso desenvolver uma metodologia avaliativa que considere a relação entre a dinamicidade do tempo e os diferentes tempos levados em conta dentro do espaço educativo ao elaborar estratégias de avaliação que contemplem as particularidades dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, dos alunos surdos.

Avaliar não representa tão somente o planejar e o executar; ultrapassa tais conceitos (LUCKESI, 2002). Para esse autor, a avaliação se constitui, nesse contexto, enquanto um instrumento diagnóstico de uma experiência. Portanto, o ato de avaliar deve ser contínuo, dinâmico, amoroso, inclusivo e dialógico. De acordo com esse conceito de avaliação, entende-se que é por meio dela que redirecionamos as ações em busca do sucesso almejado. Podemos dizer que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem perpassa os dois níveis da educação brasileira, a educação básica e o ensino superior.

Neste texto, o termo avaliação deve ser considerado em conjunto com a aprendizagem do aluno surdo. Nessa direção, Álvarez Méndez (2002, p. 81) assegura que "Precisamos aprender a avaliação como outra forma de aprender". Para sustentar uma avaliação que pretenda ser formativa, isto é, "avaliação que observa a formação do aluno e está a serviço da regulação das aprendizagens" (PERRENOUD, 1999, p. 10), avaliação e aprendizagem se misturam e se complementam. Partindo de uma aposta muito otimista, na avaliação formativa, segundo Perrenoud (1993, p.180), o aluno quer aprender e está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as dificuldades de compreensão das tarefas.

Uma das funções pedagógicas da avaliação é promover práticas educativas não seletivas e não discriminatórias e, além disso, contribuir na formação do sujeito crítico e autônomo, para o exercício pleno da cidadania. Para Fernández (2001, p. 39) "o avaliar deve ser um acompanhar, um analisar, um pensar, um atender. Um momento de descanso para pensar no que viemos realizando, em como nos sentimos e o que estivemos fazendo". Com o

enfoque na avaliação dos alunos surdos, esse processo é permeado por desafios significados pela condição linguística do surdo, tendo a língua de sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Albres (2012, p. 121) defende que “o processo de avaliação, de identificar os obstáculos ou as dificuldades que impediram as aquisições, é contínuo e favorável à aprendizagem dos alunos surdos”. Uma avaliação que pretenda ser formativa para os surdos pressupõe a identificação de entraves na aprendizagem desses alunos, promovendo a condição de superá-los para avançar nesse processo. Logo, deve ter o propósito de contribuir para que o ensino e a aprendizagem caminhem juntos com o ato de avaliar.

Ao considerar a multiplicidade do processo avaliativo para os surdos, a educação deve visar a práticas que se desenvolvam de maneira contínua, dinâmica e investigativa. Contínua, ao observar o desenvolvimento do aluno através de avanços, dificuldades e possibilidades no processo de aprendizagem. Dinâmica, ao utilizar diferentes instrumentos que refletem sobre os resultados e consideram a participação do aluno. Investigativa, visando ao mapeamento de dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno que oferece subsídios para os profissionais refletirem sobre a sua prática pedagógica.

Nessa direção, tanto Perrenoud (1999) quanto Álvarez Méndez (2002) tecem considerações importantes sobre a avaliação caminhar lado a lado com as aprendizagens dos estudantes. Para isso, sobre avaliação formativa, o segundo autor assevera que

Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesmo em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em *avaliação formativa*. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p.14).

Para que os professores conheçam o resultado de suas ações didáticas, a avaliação formativa considera todos os alunos como sujeitos centrais do processo avaliativo, visando à totalidade da aprendizagem. Orientando-nos pelas proposições teóricas de Bonniol e Vial (2001), a avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende. Nessa perspectiva, as práticas avaliativas são resultantes de uma mediação no trabalho que os alunos desenvolvem, para além de um registro de notas estabelecidas como algo punitivo, pronto e engessado.

Dando continuidade à questão sobre a experiência de ensinar, aprender e avaliar retomo Fidalgo (2007, p. 290) quando a define avaliação formativa-qualitativa como “uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação;

desconstruída e re-construída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos”. Assim, a avaliação é utilizada como instrumento de ensino, mediada pela língua/linguagem e pelas ações de linguagem que estão sendo utilizadas no curso e, ao mesmo tempo, é mediadora desse curso, dessas ações de linguagem (FIDALGO, 2007).

Nesse caminho, a avaliação em seus diferentes instrumentos configura-se como coleta de informações para futuras tomadas de decisões. Assim, o *feedback* dos alunos surdos deve ser considerado como parte importante na avaliação e na formação desses estudantes. Dessa maneira, todos os envolvidos no ensino e na aprendizagem são também coautores nas práticas e processos avaliativos. De acordo com os pressupostos de Álvarez Méndez (2002), carece de se conceber e praticar a avaliação como outra forma de aprender. Para tanto, ainda segundo este autor, há a necessidade de avaliar de forma educativa.

A lógica da argumentação trazida aqui sob a ótica da educação inclusiva leva à conclusão de que os instrumentos de avaliação vivenciados em sala de aula se distanciam da avaliação formativa que considera as particularidades linguísticas dos alunos surdos. Além disso, desconsidera os diferentes tempos de aprendizagem de todos os alunos. A problemática diagnosticada trouxe à baila a discussão latente no que tange à formação do professor para avaliar e atuar na diferença.

Diante disso, é importante entendermos que para avaliar de forma educativa, é preciso avaliar de modo a favorecer a construção de conhecimentos do aluno surdo. No processo de ensino-avaliação-aprendizagem, o indivíduo avaliado participa na construção dos seus conhecimentos, com vistas à aprendizagem que significa para além dos resultados quantitativos. Nessa concepção, os instrumentos que permitam analisar as dificuldades dos alunos surdos são cruciais na avaliação formativa, assegurando o desenvolvimento de um plano de ensino adequado às necessidades desses alunos.

Ao ressignificar a avaliação com vistas a ser formativa para os alunos surdos, por consequência, a valorização e a qualificação dos resultados são otimizados. Nesse processo, a avaliação é concebida como atividade crítica da aprendizagem em que o sujeito avaliado participa enquanto constrói conhecimento. Tal proposta vai ao encontro da afirmativa de que o professor deve estar aberto a refletir sobre a sua prática docente em processo contínuo e gradativo. Assim, ao repensar a sua aula no intuito de modificar o processo tradicional da avaliação excludente e punitiva, evoluirá rumo ao processo da avaliação formativa para os alunos surdos. Um repensar que instiga mudanças e considera as práticas avaliativas formativas como ponto de partida em prol de uma educação para todos.

Uma vez apresentados os pressupostos teóricos que orientaram o desenvolvimento da minha pesquisa assim como na análise dos dados, discorro a seguir sobre os aspectos metodológicos e a trajetória traçada na pesquisa.

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A TRAJETÓRIA TRAÇADA

Nesta parte do trabalho, procuro explicitar a base metodológica que deu suporte à pesquisa, de acordo com os pressupostos teóricos de De Grande (2007, 2011), Denzin e Lincoln (2006), Moita Lopes (1994), dentre outros autores. A metodologia adotada nesta pesquisa fundamentou-se no paradigma qualitativo de base interpretativista, cujo procedimento metodológico utilizou a pesquisa documental e o estudo de caso. A pesquisa documental no sentido de analisar os documentos oficiais do curso – o PLLP e o histórico da aluna – e os aspectos legais relativos à educação dos surdos, e o estudo de caso referente a uma aluna surda matriculada no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU).

Em termos de instrumento de produção de dados, além dos documentos oficiais universitários, o procedimento técnico utilizado teve o questionário como instrumento, o qual apresentou questões mistas – abertas e fechadas – que foram apresentadas aos participantes envolvidos nos processos avaliativos, aplicado tanto à aluna surda do referido curso quanto aos seus professores das respectivas disciplinas cursadas.

Inicialmente, apresentarei os caminhos metodológicos do estudo desenvolvido. Em seguida, discutirei a natureza da pesquisa; a fundamentação teórico-metodológica do paradigma qualitativo de base interpretativista, da pesquisa documental e do estudo de caso. Posteriormente, apresentarei o cenário de pesquisa, a pesquisadora, os participantes da pesquisa e o instrumento da coleta de dados.

4.1 Natureza da pesquisa

As metodologias de caráter qualitativo-interpretativista têm sido utilizadas nas pesquisas em LA em função de contemplar as necessidades do estudo voltado para os usos reais da linguagem envolvendo as questões sociais. A esse respeito, De Grande (2011) afirma que,

Essa escolha não é aleatória. Ela decorre de uma compreensão sobre o que é fazer pesquisa, sobre os objetivos e objetos de pesquisa, sobre o que está implicado na relação entre pesquisador e pesquisados e se articula com os objetivos e pressupostos teóricos da pesquisa. (DE GRANDE, 2011, p. 11).

Esse modo de pensar a pesquisa sob a ótica da LA compreende uma relação indissociável entre o pesquisador e os pesquisados, além de considerar que tudo se encontra interligado com a finalidade do estudo. Nessa direção, Borges da Silva (2003) discorre sobre a relação dialética entre a perspectiva responsável pelo desenho de pesquisa e a natureza do

objeto. Assim, enquanto a própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida, por outro lado, a dimensão teórico-metodológica ajuda a delimitar o objeto de pesquisa.

Dessa forma, o modelo teórico-metodológico adotado nesta pesquisa foi de natureza qualitativa e interpretativista, como exposto a seguir. Entendo com De Grande (2011) que as questões sociais complexas ligadas aos usos da linguagem numa diversidade de contexto sóciohistórico abordadas nas reflexões baseadas em uma experiência de pesquisa, podem servir para outros pesquisadores no campo da LA.

4.1.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista

Neste estudo, busquei utilizar a pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; CHIZZOTTI, 1991; DE GRANDE, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2006; HUGHES, 1983). O paradigma qualitativo de pesquisa surgiu como uma reação ao paradigma positivista que nega o fato de que fazer ciência compreende uma atividade atrelada aos fatores sociais, além de desconsiderar o fato de que o pesquisador não é neutro. A esse respeito, Hughes (1983) afirma que as versões particulares do mundo e modos de conhecimento do mundo adotados pelo pesquisador que os utiliza encontram-se presentes em todo instrumento ou procedimento de pesquisa.

A questão é que, no paradigma qualitativo, a realidade não é única e acabada, ao contrário, ela é múltipla e complexa. Tal complexidade se deve ao fato de que a compreensão do mundo social é construída pelo homem, a partir dos seus significados. Observo com De Grande (2007, p. 8) que “o paradigma qualitativo não almeja a uma categorização do real como um fato acabado”, ao contrário, esse paradigma considera a multiplicidade do mundo social permeado pelas diferentes relações.

Denzin e Lincoln (2006) destacam que a perspectiva positivista neutra ou objetiva se contrapõe ao fazer pesquisa qualitativa, uma vez que estamos num momento de descoberta e redescoberta. Esse momento é significado e ressignificado por meio de diferentes olhares de cada pesquisador, influenciado por suas experiências de vida e suas diferentes relações no contexto social. Segundo essa ótica, Fabrício (2006) assevera que a pesquisa qualitativa, em suas descobertas e redescobertas, pode ser considerada como um “território movente” no fazer pesquisa em LA na contemporaneidade.

Dessa forma, a investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas

dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 51).

Diante de tais afirmações, a metodologia adotada nesse estudo se situa dentro do paradigma qualitativo de pesquisa, o que implica que o pesquisador acredite que o homem constrói o mundo social através dos vários significados atribuídos por ele, mediante a linguagem nas relações e nas interações.

Tendo isso em mente, é possível entender que no paradigma qualitativo a pesquisa interpretativa possibilita compreender que os participantes de uma situação constroem os significados sobre/no contexto social, levando em conta que a presença do pesquisador está incluída. A esse respeito, Moita Lopes (1994,) assevera que para o pesquisador interpretativista, a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa é uma distorção da realidade criada pela investigação científica.

O fazer ciência como uma prática interpretativista pressupõe a alteração da concepção do que seja verdade em favor do resultado momentâneo da negociação – intersubjetiva e discursiva - de sentidos numa comunidade científica. Nesse caminho de investigar à luz do modelo interpretativista, considere importante ressaltar que os significados foram construídos socialmente, na interação entre pesquisador e pesquisados. Nesse sentido, entendo com Moita Lopes (1994, p. 331) que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual”, em outras palavras, o significado é construído socialmente.

Diante do exposto, o presente estudo abrangeu a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas - abertas e fechadas - aos participantes da pesquisa. Sobre a pesquisa qualitativa, Chizzotti (1991, p.79) indica uma relação dinâmica entre o indivíduo e o mundo real, assim, “o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

4.1.2 Pesquisa documental

Em termos metodológicos, o presente estudo se vale da pesquisa documental para analisar os documentos oficiais do curso de Letras: LP do ILEEL (UFU), além dos documentos legais referentes à educação de surdos. Lüdke e André (1986) apontam que, ao construir novos aspectos e problemas de um tema à luz dos estudos dos documentos, a análise documental apresenta uma importante técnica para a pesquisa qualitativa.

Entendo com Marconi e Lakatos (2011, p. 48) que a pesquisa documental tem como fonte a coleta de dados restrita a documentos. A esse respeito, Vergara (1998, p. 46) ressalta que:

Investigação documental é a realizada em documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza, ou com pessoas: registros, anais, regulamentos, circulares, ofícios, memorandos, balancetes, comunicações informais, filmes, microfilmes, fotografias, *video-tape*, informações em disquete, diários, cartas pessoais e outros. (VERGARA, 1998, p.46).

Como Vergara descreve, a pesquisa documental é realizada em documentos internos, tanto em órgãos públicos como privados. No caso do presente estudo, analisei o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras: LP do ILEEL (UFU) - PLLP, como um documento interno, com vistas a analisar as diretrizes de avaliação do trabalho pedagógico propostas por esse documento.

Além disso, também analisei o histórico acadêmico da aluna surda matriculada no curso supracitado, com a intenção de fazer um levantamento dos resultados obtidos em todas as disciplinas, no intuito de triangular esses dados com a análise do PLLP e com as respostas alcançadas por meio dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

4.1.3 Estudo de caso

O método utilizado, de estudo de caso, é considerado por Leffa (2006, p.15) “como uma das mais antigas ferramentas de pesquisa”. Para esse linguista, o estudo de caso compreende uma metodologia indutiva, em que as observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise constituem a base de sua teoria. Ainda segundo o autor, o contexto em que se encontram os dados aliado às descrições e explicações que são realizadas com ênfase no processo, permeiam o estudo de caso (LEFFA, 2006).

A perspectiva adotada pelo autor supracitado, por seu turno, vai ao encontro à considerada por Yin (2005), em que o estudo de caso é conceituado como um tipo de análise qualitativa, como uma “investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2005, p. 32). Esse autor também discorre sobre as muitas vantagens do estudo de caso, citando dentre elas, a flexibilidade. Novas informações e constatações obtidas durante a coleta de dados pode modificar o projeto de um estudo de caso, o que, do ponto de vista da pesquisa científica, ressalta o caráter flexível desse método de pesquisa.

Diante do exposto, o estudo de caso do presente estudo está centrado na abordagem interpretativista, pois teve, como ambiente natural, o curso de Letras: LP do ILEEL (UFU) como fonte direta de dados. Como pesquisadora, me propus a investigar sobre os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da LA.

4.2 Trajetórias da pesquisa

Como já foi dito, o rol de coleta de dados também foi composto por documentos internos (Histórico da aluna e Projeto Pedagógico do curso de Letras/Língua Portuguesa) e externos tais como Decreto 5.626/2005 e Decreto 7.611/11.

A investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior”. (BOGDAN; BIKLE, 1994, p. 51).

Nesse contexto, a aluna surda e os seus docentes constituíram-se participantes de pesquisa, tendo o curso de Letras / Língua Portuguesa como cenário de coleta de dados. Nessa direção, foram analisados ainda o histórico acadêmico da aluna surda (documento interno) com vistas a fazer um levantamento dos seus resultados nas respectivas disciplinas cursadas por ele, assim como documentos legais (externos), como o Decreto 5.626/2005 e o 7.611/2011.

Sendo assim, essa pesquisa teve como base de coleta de dados, os seguintes elementos, a saber:

- 1) Questionário aplicado aos docentes das disciplinas cursadas pela aluna surda no curso de Letras / Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU;
- 2) Questionário aplicado à aluna surda egressa do curso de Letras / Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU;
- 3) Histórico da aluna surda com todas as disciplinas cursadas e seus respectivos resultados;
- 4) Decreto 5.626/2005 que determina a necessidade da adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa e o desenvolvimento e adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo;

- 5) Decreto 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, determinando a necessidade da efetivação de serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras obstrutoras do processo de escolarização de alunos com deficiência, e oferta recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, devendo essas ações integrarem a proposta pedagógica da escola, garantindo o pleno acesso e participação dos alunos, atendendo as suas necessidades específicas;
- 6) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Dentre tantas contribuições a fim de promover mudanças significativas na educação das pessoas com deficiência, esse documento legal atribui responsabilidade aos sistemas educacionais na garantia das condições de acesso, permanência e aprendizagem das pessoas com deficiência;
- 7) Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino;
- 8) Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras / Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Para o trabalho de campo, esse estudo teve como foco o curso de Letras / Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia no qual investiguei os processos avaliativos aplicados à aluna surda.

Como parâmetro de avaliação dos processos avaliativos aplicados à aluna surda matriculada no curso, foi criado um instrumento em que foi delineada a noção de avaliação e práticas avaliativas contemplando a avaliação formativa, agregando ainda nesse instrumento as estratégias e mecanismos específicos dessa abordagem de avaliação além de aspectos da avaliação somativa.

Esse instrumento serviu de parâmetro tanto para delinear as questões que constaram nos questionários quanto para orientar a análise dos dados coletados, sendo possível apontar a partir desse instrumento, quais procedimentos avaliativos aplicados no curso de Letras – Língua Portuguesa que mais se aproximam e/ou mais se afastam do formato da avaliação formativa. Nesse caso, com os dados coletados, os demais elementos da base de dados (documentos internos e externos) foram agregados ao processo de análise desses dados, instrumentalizando-a.

Apresento a seguir, o Instrumento Conceitual elaborado por mim a partir da fundamentação teórica que serviu de parâmetro para a análise dos dados.

Quadro 2: Instrumento Conceitual – Avaliação Diagnóstica

Tipo	Diagnóstica
Conceito	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. (LUCKESI, 1995, p. 81). • Averigua a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que vão lhe servir de base. (KRAEMER, 2005)
Foco	<ul style="list-style-type: none"> • Nas capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem • Na coleta de dados para a tomada de decisões
Apontamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem. • Presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos. • Identifica causa de repetidas dificuldades na aprendizagem.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. • Amenizar dificuldades futuras. • Resolver situações presentes. • Auxiliar o professor no planeamento de suas ações.
Instrumentos/ Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Anamnese • Relato de experiência vivida • Pré-teste • Observação • Relatório • Prova • Questionário • Acompanhamento • Discussão em grupo • Estudo de caso (análise de estudos de casos com o objetivo de identificar como o aluno responde à avaliação) • Ficha de avaliação de problemas (trabalhar com modelos de fichas de avaliação).

Fonte: A própria autora

Quadro 3: Instrumento Conceitual – Avaliação Formativa

Tipo	Formativa
Conceito	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos. (FIDALGO, 2007, p. 290) • Uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória, igual para todos, aferida por meio de instrumentos também tradicionais, como provas e exames. (FELICE, 2013, p. 57) • Avaliação formativa como outra forma de aprender. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 81)
Foco	<ul style="list-style-type: none"> • Em todo o processo de ensino e aprendizagem • Na promoção da aprendizagem • Nas competências • No ensino centrado na qualidade (percepção do mundo, criatividade e interação) • Na avaliação • No feedback
Apontamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilha o poder de avaliar com os alunos. • Adota mecanismos alternativos para avaliação. • Permite que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação. • Verifica se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos. • Verifica a compatibilidade, os objetivos e os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades. • O estudante passa a conhecer os seus erros e acertos. • Orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. • Permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar. • Possibilita reformulações em seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. • Feedback é o elemento chave na avaliação formativa.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. • Promover avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva. • Avaliar a avaliação da aprendizagem. • Pesquisar a qualidade do resultado. • Promover a aprendizagem do aluno e do professor, e o desenvolvimento da escola.
Instrumentos/ Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Feedback • Avaliação dos pares • Diário reflexivo • Seminário • Avaliação do componente curricular • Avaliação da Prática de ensino • Resenha/Resumo • Refacção da atividade/prova • Portfólio/Webfólio/Blog • Dossiê da aprendizagem

Fonte: A própria autora

Quadro 4: Instrumento Conceitual – Avaliação Somativa

Tipo	Somativa
Conceito	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o nível de rendimento no final do período da aprendizagem, contribui para a reflexão sobre o grau de aprendizagem atingido. (KAEMER, 2005) • Ajuíza do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativas e obter indicadores que permitem aperfeiçoar o processo de ensino. (MIRA;SOLÉ, 1996)
Foco	<ul style="list-style-type: none"> • Na promoção do aluno • Nas provas • No ensino, centrado nas provas e exames. • No resultado da aprendizagem
Apontamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Determina o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem. • Permite outorgar uma qualificação o que, por sua vez, pode ser utilizado como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada. • Função creditativa • Classifica os alunos ao final de um período de aprendizagem, de acordo com os níveis de aproveitamento. • Fornece informações sintetizadas do que parece ter sido assimilado pelos alunos. • Função social
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Gerar informações sobre a qualidade do processo instrucional, o quanto os objetivos de aprendizagem foram alcançados. • Promover um balanço final somatório (visão do todo) de uma ou várias sequências do trabalho de formação. • Verificar, classificar, certificar, informar e situar. • Promover reflexões sobre os resultados obtidos. • Assegurar que as características dos estudantes respondam às exigências do sistema.
Instrumentos/ Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> • Prova escrita (objetivas e dissertativas) • Prova oral • Exposição oral • Teste de múltipla escolha • Projeto de pesquisa • Relatório

Fonte: A própria autora

Nesse caso, esse instrumento serviu de guia norteador das análises uma vez que os dados foram analisados tendo as informações constantes nesse instrumento como parâmetro que apontou como as práticas avaliativas aplicadas ao contexto de sala de aula de curso de Letras que recebe alunos surdos se mostram em termos de conceitos e tendências. Esse instrumento possibilitou ainda meios de classificar essas práticas no âmbito dos tipos de avaliação de que se tem conhecimento e também auxiliou no sentido de apontar como as práticas avaliativas que no interior de um processo avaliativo aplicado em curso de Letras

com alunos surdos transitam entre os principais tipos de avaliação praticados no contexto das instituições educacionais.

Quanto ao referencial teórico para análise específica deste estudo foram efetuadas pesquisas bibliográficas em literaturas afins e, além disso, o Decreto 5.626/2005 e o Decreto 7.611/2011 também serão analisados como documento legal, com finalidade de levantar se o curso de Letras / Língua Portuguesa da UFU atende às determinações legais quanto à adoção ou não de mecanismos avaliativos alternativos que contemplem a especificidade linguística da aluna surda matriculada nesse curso, coerente com o aprendizado de segunda língua.

Para o desenvolvimento do estudo, submeti a presente pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP a fim de receber a autorização para a realização da pesquisa. Assim que recebi a permissão do CEP, entrei em contato com a coordenação do curso em questão para solicitar a lista dos docentes que ministraram as disciplinas cursadas pela aluna surda no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU), a fim de entrar em contato com eles para convite à pesquisa.

Após o levantamento de quantos e quais foram os docentes da aluna surda ingressada no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU), eles foram contatados pessoalmente, para posterior contato via e-mail e/ou presencialmente, conforme os participantes escolheram participar da pesquisa. A finalidade foi aplicar os questionários com questões referentes ao processo avaliativo das disciplinas cursadas pela aluna surda. Nesse caso, os docentes constituíram como participantes dessa pesquisa, cujo número dependeu da quantidade que se disponibilizou a dela participar.

Sendo assim, apresento a síntese da base de dados: a) análise das respostas dos docentes e da aluna surda aos questionários; b) análise do histórico acadêmico da aluna surda com vistas a fazer um levantamento dos seus resultados nas respectivas disciplinas cursadas por ela; c) análise dos Decretos 5.626/2005 e 7.611/2011 como documentos legais que respaldam o direito do aluno surdo de ter avaliação específica coerente com o aprendizado de segunda língua; e d) análise do Projeto Político Pedagógico do curso do referido curso de Letras. Essas análises tiveram como parâmetro o instrumento criado no âmbito da avaliação formativa.

A coleta e análise dos dados consideraram a seguinte ordem:

- 1) Criação do instrumento de avaliação com definição, estratégias e mecanismos típicos de avaliação formativa e as determinações legais de avaliação para alunos surdos;
- 2) Elaboração do questionário para os docentes e para a aluna surda;

- 3) Levantamento dos docentes que ministraram as disciplinas cursadas pela aluna surda no curso de Letras/Língua Portuguesa do ILEEL – UFU;
- 4) Aplicação dos questionários para os professores participantes da pesquisa e para a aluna surda do curso;
- 5) Análise das respostas dos questionários, tendo o instrumento de avaliação como parâmetro, definindo quais práticas avaliativas se aproximaram mais ou menos do conceito, estratégias e mecanismos de avaliação formativa-qualitativa e das determinações legais;
- 6) Análise das práticas avaliativas tendo as determinações legais como parâmetro de atendimento ou não da exigência legal, como a de adotar mecanismos avaliativos alternativos que contemplem a especificidade linguística do aluno surdo do curso, coerente com o aprendizado de segunda língua;
- 7) Análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras / Língua Portuguesa tendo como parâmetro os documentos legais Decreto 5.626/2005 e 7.611/2011 quanto à oferta do atendimento educacional especializado no sentido de prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e a garantia serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais do aluno surdo;
- 8) Análise dos resultados da aluna em relação ao desempenho em cada disciplina tendo como parâmetro o histórico acadêmico da aluna surda, por meio do levantamento das disciplinas cursadas, possibilitando uma avaliação mais objetiva dos dados, complementando outras informações obtidas e articuladas aos resultados da análise dos demais elementos componentes da base de coleta de dados;
- 9) Descrição e apresentação das propostas de avaliação que se mostraram mais adequadas à especificidade linguística da aluna surda do curso de Letras / Língua Portuguesa, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas do curso e a elaborar e apresentar uma proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos que atenda à singularidade dessa aluna no contexto do ensino superior.

Enfim, com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa que foi o de analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia que recebeu a aluna surda no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017, essa trajetória de pesquisa foi assim delineada.

4.3 Descrição do cenário de pesquisa

Como cenário de pesquisa, esse estudo teve como foco o curso de Letras: LP do ILEEL (UFU) em que investiguei os processos avaliativos aplicados à aluna surda matriculada no respectivo curso. O curso de Licenciatura Plena em Português e Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia foi autorizado através da Resolução 03/92 em 28/02/92 na 207ª reunião do Conselho Universitário – CONSUN.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Instituto de Letras e Linguística da UFU, os princípios que norteiam a concepção do Curso de Letras do ILEEL fundam-se na formação de professores de línguas e literaturas, como leitores constituídos da sociedade em que atuam. Nessa perspectiva, a relação entre conhecimento formal acadêmico e sua relação pragmática com o cotidiano das práticas sociais encontram-se vinculadas ao indivíduo inserido na esfera social, compreendendo a leitura como sua constituição no universo cultural, político, histórico e linguístico. (UFU, 2007).

A formação de profissionais que irão atuar como agentes de cidadania envolve um compromisso social no sentido de explicitar o papel da linguagem nos processos de identificação e ação do indivíduo, constituído na e pela linguagem. Por essa razão, os princípios teórico metodológicos que norteiam a concepção do Curso de Letras

[...] regem a formação de professores de letras e caracterizam-se por sua natureza construtivista e histórica, cujo tratamento dado ao conhecimento se funda no exame de discontinuidades que se constituem possibilidades múltiplas e deslocamentos em relação às chamadas “realidades empíricas. (UFU, 2007, p.31).

A perspectiva adotada no presente projeto visa ao desenvolvimento metodológico de ensino fundado em um caráter dialógico considerando as inter-relações linguagem/mundo, linguagem/conhecimento e linguagem/sociedade. Todas essas questões influenciam na formação de professores de línguas, considerando a necessidade de esses profissionais reconhecerem que as múltiplas posições em que sua área está colocada são provisórias, em consequência das múltiplas mudanças discursivas que constituem a própria sociedade.

A partir dessa visão, o Projeto Político e Pedagógico do curso de Letras da UFU renega a concepção meramente informativa da graduação em Letras, visando à formação do profissional capacitado a compreender, questionar e ler criticamente os fenômenos que têm ressonâncias no âmbito do domínio linguístico, mas inserido em uma contingência mais ampla, o que causa impactos na sua própria leitura de mundo.

Portanto, o curso de Letras do ILEEL/UFU foi pensado na perspectiva da graduação formativa, buscando preparar o futuro profissional para atuar como leitor crítico, como agente eficaz na construção da cidadania, fazendo uso da linguagem nas suas diferentes manifestações. Ademais, o curso pretende facultar ao estudante uma sólida formação acadêmica e o desenvolvimento de competências e habilidades exigidas para uma atuação profissional eficaz.

O egresso do Curso de Letras ILEEL/UFU, deverá ser um profissional que se pretende agente de cidadania no escopo de uma integração indivíduo/sociedade permeado pela constituição do indivíduo na e pela linguagem, além da formação linguística constitutiva do arcabouço teórico do professor de línguas. Esse profissional entenderá sua função pedagógica como uma ação político-cultural integrada ao grupo social em que vive, promovendo sempre uma interrelação entre o conhecimento e sua cotidianidade social e política (UFU, 2007).

Com os objetivos gerais fundamentados nas concepções de natureza construtivista e histórica, sobre o perfil do egresso do Curso de Letras e as competências e habilidades dele requeridas, o PPP do referido curso se pauta, sobretudo, em apresentar uma conjuntura de subsídios teórico-metodológicos no intuito de buscar compreender a relação entre a linguagem e a sociedade na construção de ações pedagógicas para uma vivência da cidadania na formação de professores de línguas, linguística e literaturas.

As diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico estão claramente definidas no PPP do Curso de Letras atendendo às orientações da Pró-Reitoria de Graduação da UFU e à legislação vigente. A perspectiva da avaliação que envolve os três âmbitos de avaliação como processo dinâmico, contínuo e permanente, com função diagnóstica, processual e classificatória é desenvolvida a fim de possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno. Além disso, visa a promover o desenvolvimento pleno do discente em suas múltiplas dimensões: humana, cognitiva, política, ética, cultural e profissional.

Dessa maneira, o Curso e Letras ILEEL/UFU promove a discussão sobre avaliação no sentido de estimular novas atividades avaliativas para que os discentes, profissionais em formação, atualizem as novas práticas de avaliação em favor da aprendizagem. Assim, torna-se necessário repensar a concepção de avaliação tanto do corpo discente como do docente, replanejando as ações desenvolvidas em um processo compartilhado entre professores e alunos.

4.4 A pesquisadora

O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região durante o tempo em que atuei enquanto docente no estado de Minas Gerais, em três instituições públicas da rede estadual de ensino. As escolas desenvolviam práticas avaliativas com os alunos surdos, contudo, não consideravam a diferença linguística de tais estudantes em seu processo de interlíngua – a Língua de Sinais Brasileira sua língua materna, e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Além disso, atualmente, enquanto tradutora e intérprete de Libras da Universidade Federal de Uberlândia, tenho a oportunidade de vivenciar os processos de avaliação dos alunos surdos no ensino superior, em especial, no curso de Letras/Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa.

Esse fato foi significado quando, ao ser aprovada no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos no ILEEL da UFU, tive a oportunidade de cursar a disciplina Tópicos em Linguística Aplicada 1: Avaliação e Linguística Aplicada. Diante disso, o meu olhar investigativo foi aguçado no sentido de pesquisar os processos avaliativos aplicados aos alunos surdos, o que redirecionou o meu projeto de pesquisa. Além das importantes e singulares contribuições dos estudos oportunizados durante essa disciplina, o Grupo de Estudos em Avaliação – GEPAV contribui significativamente para volver o meu olhar às questões e práticas avaliativas.

Em específico, no caso da aluna surda que concluiu recentemente o curso de Letras, e participante principal da pesquisa, tive a oportunidade de acompanhá-la desde o início do curso interpretando a maioria das disciplinas cursadas por ela. Além disso, antes mesmo do seu ingresso na universidade, acompanhei a trajetória escolar da aluna surda em outra cidade, do ensino fundamental 2 (na época 7ª série) até a conclusão do ensino médio em uma escola estadual de cidade circunvizinha.

Toda essa trajetória, dentre outras informações referentes à minha relação – profissional e afetiva – com a aluna surda, constam no memorial, como parte da introdução dessa pesquisa.

4.5 Os participantes da pesquisa

Constituíram-se participantes de pesquisa, a aluna surda que concluiu em 2017 o curso de Letras: LP do ILEEL (UFU), e 12 (doze) docentes do referido curso que aceitaram

participar desse estudo. A amostra dos participantes aponta que para cada período cursado pela aluna surda, pelo menos um docente participou da pesquisa.

A participante principal da pesquisa foi a primeira pessoa surda a se graduar no Curso de Letras pela Universidade Federal de Uberlândia¹³. Vale ressaltar que a aluna surda autorizou a sua identificação na pesquisa, conforme consta no termo de autorização de uso de imagem e depoimentos que se encontra nos anexos. No 1º semestre de 2012 a aluna ingressou via Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), contando com intérprete de Libras durante as provas de ingresso à instituição. Assim, passou a frequentar as aulas no curso de Letras.

De acordo com o relato da aluna surda e de alguns docentes participantes da pesquisa, nas primeiras aulas, a aluna não contou com a atuação de intérpretes de Libras, o que causou muita angústia e inquietação a todos. Ainda no primeiro semestre, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE, núcleo de acessibilidade da UFU, contratou profissionais intérpretes para acessibilizar os conteúdos em Língua de Sinais Brasileira – Libras, visto que a língua de instrução no contexto de sala de aula inclusiva é a Língua Portuguesa.

O núcleo de acessibilidade desenvolveu ações a fim de promover a permanência da aluna surda no curso de Libras no sentido de amenizar as possíveis dificuldades. Nesse sentido, além de disponibilizar os intérpretes de Libras, efetivados por concurso em 2014, para acompanhar a aluna em sala de aula, também ofereceu suporte acadêmico através das monitorias em que os intérpretes também acompanhavam os monitores e a aluna surda.

No início do curso, a aluna surda frequentou as aulas no período matutino, em um primeiro momento, acompanhada de 1 profissional intérprete de Libras. A partir do terceiro período 2 intérpretes se revezavam na interpretação a fim de promover a acessibilidade comunicacional tanto para a aluna surda quanto para os colegas e professores ouvintes. Posteriormente, a aluna solicitou transferência para o noturno, com a justificativa de trabalhar nos períodos matutino e vespertino. Mesmo residente em outra cidade, trabalhando em dois períodos e dependendo de transporte via ônibus dos estudantes para frequentar as aulas à noite, a aluna surda sempre se destacou em seus estudos pelo envolvimento e dedicação, apesar das barreiras linguísticas. Sabe-se que a Língua Portuguesa tem se mostrado como um enorme desafio/barreira e limitadora do processo educacional do surdo de modo geral, devido a uma série de implicadores.

¹³ <http://www.comunica.ufu.br/noticia/2017/08/joiciene-batista-e-primeira-pessoa-surda-graduar-se-na-ufu>

Destaco a coragem de a aluna surda ingressar em um curso de Letras cuja habilitação fosse em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e ainda conseguir superar todas as barreiras comunicacionais que o usuário de Libras encontra no contexto ouvinte, em especial, no ensino superior. Além disso, o fato de ser a primeira pessoa surda a estudar no curso de Letras, que até então se pautava em recursos somente audiovisuais sempre voltados para a oralidade dos alunos ouvintes, se constituiu enquanto um desafio tanto para os professores, para a coordenação do curso de Letras e do ILEEL, como também para a aluna surda.

Nesse viés, é importante ainda considerar os docentes do curso de Letras que tiveram, pela primeira vez, uma aluna surda em sala de aula, além de contar também com a presença do profissional intérprete de Libras para mediar a comunicação entre aluna surda-professor e aluna surda-colegas, e interpretar o conteúdo em Libras. Os professores do ILEEL/UFU que ministraram as disciplinas cursadas pela aluna surda no curso de Letras: LP foram constituídos também como participantes de pesquisa.

Considerando a estrutura curricular do curso de Habilitação em Português em Literaturas de Língua Portuguesa organizada em 8 períodos com aproximadamente 48 (quarenta e oito) disciplinas no total, foram convidados a participar da pesquisa somente os professores do Instituto de Letras e Linguística do referido curso, totalizando em 45 (quarenta e cinco) possíveis participantes voluntários. Contudo, apenas 12 (doze) responderam ao questionário.

4.6 Instrumento da coleta de dados

Para analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados à aluna surda no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU), o procedimento técnico utilizado foi o questionário como instrumento de coleta de dados. O questionário foi elaborado com questões mistas – abertas e fechadas – que foram apresentadas aos indivíduos envolvidos nos processos avaliativos da aluna surda.

O questionário aplicado à aluna surda foi realizado em Língua de Sinais Brasileira – Libras, registrado em vídeo e transcrito em Língua Portuguesa, para fins da pesquisa. Em se tratando do questionário aplicado aos professores da aluna surda, para a análise apresentada nesse texto, foi encaminhado para vinte e três professores, que inicialmente aceitaram participar da pesquisa, dentre os quais, doze professores responderam ao instrumento da coleta de dados.

As questões fechadas e discursivas aplicadas aos professores do curso de Letras que ministraram disciplinas para a aluna surda visaram à coleta de dados para análise de como se

constituíram os processos avaliativos da aluna surda no contexto do ensino superior. As perguntas foram formuladas abordando primeiramente questões gerais sobre avaliação e, em sequência, questões específicas sobre avaliação da aprendizagem da aluna surda considerando a sua especificidade linguística.

O instrumento da coleta de dados, tanto para a aluna surda quanto para seus docentes, apresentando questões fechadas e abertas está disponibilizado nos apêndices desta dissertação.

Lembro que o foco desta dissertação está na análise dos processos avaliativos aplicados à aluna surda do curso de Letras: LP do ILEEL (UFU). Para tanto, apresentarei a seguir a análise dos dados à luz da teoria e metodologia já discutida em capítulos anteriores.

5 PRÁTICAS AVALIATIVAS ADOTADAS: AVALIAÇÃO E OS SEUS INSTRUMENTOS NO PROCESSO

Neste capítulo, pretendo discutir os resultados da análise dos dados da pesquisa, cujo objetivo foi o de responder à macro-questão da pesquisa sobre como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados à aluna surda no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, doravante: curso de Letras: LP do ILEEL (UFU).

Especificamente, pretendo levantar os principais tipos de avaliação que foram aplicados de modo especial à aluna surda nesse curso, além de descrever como se constituíram esses processos avaliativos. Para tanto, o questionário apresentado aos docentes da aluna surda foi elaborado no sentido de coletar dados para a análise dos mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo, em termos gerais.

Através da análise do histórico escolar, faço um levantamento e descrição dos resultados da aprendizagem da aluna surda nas respectivas disciplinas cursadas por ela. Além disso, tenho a intenção de relacionar os mecanismos de avaliação adotados no curso aos mecanismos de determinados pela legislação, com a finalidade de descrever se houve a adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo e se essa ação foi eficaz para promover a aprendizagem da aluna.

Inicialmente, apresento uma breve análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – no sentido de apontar as diretrizes gerais para os processos de avaliação para o curso. Em seguida, apresento um recorte do Decreto 5.626/05, no que se refere aos processos avaliativos a serem aplicados pelas instituições educacionais determinados pela legislação.

Dando sequência à análise, discorro sobre as respostas dos professores ao questionário apresentado, cujas perguntas foram elaboradas com a intenção de investigar sobre os mecanismos de avaliação da aprendizagem, especificamente, da aluna surda inserida na turma com alunos ouvintes. Os questionários foram entregues aos professores e/ou encaminhados por e-mail, após o consentimento de participação da pesquisa.

Doze professores do curso de Letras/Língua Portuguesa que ministraram aula à aluna surda aceitaram participar da pesquisa. É importante salientar que, ao analisar os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelos professores, o foco da pesquisa não recai sobre o docente, e

sim, sobre as práticas avaliativas desenvolvidas por eles. Tal análise é necessária para atingir o objetivo proposto de responder à macro-questão sobre como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU).

Posteriormente, analiso as questões respondidas pela aluna surda, que abordam os mecanismos de avaliação de aprendizagem desenvolvidos pelos docentes nas disciplinas que ela cursou. As questões foram apresentadas por mim em Libras e respondidas pela aluna surda também em Libras, por se tratar de sua primeira língua. Para fins da pesquisa e devidamente autorizado pela participante, o questionário foi registrado em vídeo. A gravação foi realizada no espaço institucional e posteriormente os dados foram transcritos da Libras para a Língua Portuguesa.

Por meio da análise dos dados através das respostas obtidas pelos questionários aplicados aos docentes e à aluna surda, espero poder levantar e descrever os principais tipos de avaliação que foram aplicados de modo especial à aluna surda, além de descrever como se constituíram esses processos avaliativos.

Por fim, busco eleger e apresentar a proposta de avaliação que se mostrou mais adequada à especificidade linguística da aluna surda do curso de Letras/Língua Portuguesa.

5.1 Mecanismos de avaliação desenvolvidos pelos docentes

Nesta parte do trabalho, pretendo levantar os principais tipos de avaliação que foram aplicados de modo especial à aluna surda nesse curso, além de descrever como se constituíram esses processos avaliativos. Para tanto, o questionário apresentado aos docentes da aluna surda foi elaborado no sentido de coletar dados para a análise dos mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo, em termos gerais.

Os dados advindos da base de dados acima serão analisados à luz de estudos apontados por teóricos como: Álvarez Méndez (2002), Fernandes (2009), Hadji (2001), Kraemer (2005), Luckesi (2002), Perrenoud (1999), Vianna (2000), na perspectiva da Educação; os estudos de Felice (2013; 2016), Fidalgo (2007), Micolli (2006), Rodrigues, Rocha e Gonçalves (2011), Scaramucci (1997; 2006), na perspectiva da Linguística Aplicada, e, ainda, estudos de Fernandes (2007), Martins e Machado (2009), e Thoma (2009) para a avaliação dos alunos surdos na perspectiva inclusiva, tendo o Instrumento Conceitual apresentado no capítulo de Metodologia da Pesquisa como parâmetro da análise.

Nesse contexto da avaliação enquanto um processo, considerando que a avaliação se faz presente em todos os domínios de atividade humana, entendo que avaliação em si não

acontece em momentos isolados do trabalho didático e pedagógico no contexto da sala de aula. Ao contrário, a avaliação surge para iniciar o trabalho que movimenta todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, ela permeia todo o processo, mas também o conclui.

A avaliação está estritamente ligada à natureza do conhecimento e, tendo em vista a sua natureza de atividade dimensionada, de ciência e de educação, a avaliação irá traduzir a prática pedagógica e ajustar-se para manter a coerência epistemológica. No processo avaliativo, na condição de avaliador, o professor irá interpretar e atribuir sentidos e significados à avaliação, sendo que concepção de avaliação adotada pelo professor será refletida na sua prática de ensino.

Outro aspecto muito importante a ser considerado, é o contexto da avaliação dos alunos surdos no contexto da sala inclusiva, uma vez que isso demanda conhecimentos específicos ao professor sobre como o surdo aprende. Diante disso, é indissociável a interdependência entre os conceitos de avaliação de aprendizagem e identidade linguística dos alunos surdos. Numa perspectiva mais abrangente, o processo avaliativo do surdo, na visão de aprender-ensinar-avaliar como tríade desse processo, deve pressupor ações pedagógicas que levem em conta que os surdos apresentam uma condição linguística-cultural específica.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa – que denomino PLLP, observei que as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico aparecem claramente definidas delineando ações e assumindo o ato de avaliar como “um processo contínuo e permanente com **função diagnóstica, processual e classificatória** e será feita de maneira a possibilitar a constante reflexão sobre o processo formativo do aluno” (UFU, 2007, p. 45, grifos meus).

Nesse caso, observei que as diretrizes definidas no PLLP refletem os apontamentos sobre a avaliação, cujas funções delineiam um processo contínuo que envolve praticamente os tipos de avaliação mais praticados atualmente, quais sejam: Avaliação diagnóstica, Avaliação formativa e a Avaliação classificatória, mas com considerável tendência à perspectiva formativa de avaliação. Com Kraemer (2005), percebo que o PLLP segue a vertente de que a avaliação se mostra enquanto uma operação descritiva e informativa nos meios que emprega, sendo formativa na intenção que lhe preside e independente face à classificação.

Ao analisar o PLLP, os dados mostraram que as diretrizes para a avaliação do trabalho pedagógico propostas por esse documento não preveem aplicação de apenas um tipo de avaliação, ou seja, de âmbito mais vasto e conteúdo mais rico, a avaliação constitui uma operação indispensável em qualquer ação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as avaliações que o PLLP defende enquadram-se nos três grandes tipos: avaliação diagnóstica,

formativa e somativa, sem, no entanto, excluir nenhuma no processo avaliativo, uma vez que cada tipo de avaliação tem o seu valor e contribuição no processo de ensino e aprendizagem.

Aproximando-se mais dos apontamentos do PLLP, fica claro que as diretrizes propostas do documento apontam ainda a

[...] avaliação como parte integrante do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (UFU, 2007, p. 45).

Com Felice (2013) defendendo a indissociabilidade entre ensino e avaliação, ao discutir sobre o processo ensino-avaliação-aprendizagem em *Linguística Aplicada*, ressaltando a importância da avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva. Ao aproximar a perspectiva de avaliação defendida por Felice (2013) e a disposta no PLLP, além do Instrumento Conceitual, fica clara a aproximação da prática avaliativa, assim como, das diretrizes propostas para avaliação do trabalho pedagógico com a perspectiva formativa da avaliação.

Pelo Instrumento Conceitual, a proposta do PLLP vai ao encontro do que também propõe Fidalgo (2007, p. 290) em que para essa estudiosa a avaliação formativa surge enquanto uma “atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação; desconstruída e reconstruída como parte de desenvolvimento de todos, professores e alunos.” Com foco em todo o processo de ensino e aprendizagem, na promoção da aprendizagem e nas competências, pelo Instrumento Conceitual, doravante IC, é possível caracterizar que as ações de avaliação proposta pelo PLLP apresentam uma grande proximidade com a perspectiva formativa da avaliação.

A próxima citação pode ilustrar esse posicionamento.

A utilização de princípios metodológicos, dialógicos, problematizadores, buscando a formação de um professor pesquisador, requer uma avaliação também processual, dinâmica, qualitativa, com critérios claros, definidos previamente, discutidos e apresentados aos alunos, no caso da avaliação da aprendizagem, e aos docentes do curso para a avaliação geral do mesmo. (UFU, 2007, p. 46).

O grupo de docentes que atua no curso de Letras/Português que recebeu uma aluna surda e que, portanto, tem o PLLP como norteador das práticas de avaliação apontadas pelas diretrizes para avaliação do trabalho pedagógico, foi convidado para participar dessa pesquisa

em que se buscou analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados à aluna surda no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU).

Para tanto, foi aplicado um questionário em que se buscou saber, entre outras informações, sobre as atividades de avaliação aplicadas na sala de aula, considerando um contexto geral (alunos ouvintes), assim como, um contexto com a presença da aluna surda na sala de aula. Nessa direção, a primeira pergunta do questionário se pautou a levantar qual componente curricular foi aplicado por esse docente em turmas que receberam a aluna surda. Os componentes curriculares não serão mencionados, no sentido de proteger a identidade dos docentes participantes da pesquisa.

Para a segunda pergunta, num contexto geral, busquei saber se já no primeiro dia de aula, o docente apresenta o plano de avaliação a ser desenvolvido durante o semestre ou se esse plano, normalmente, é discutido e/ou negociado com a turma. Dos doze participantes que responderam à pesquisa, oito responderam que discutem, logo, é possível entender que eles dizem negociar o plano de avaliação com os alunos. Quatro responderam que não discutem os planos de avaliação com os alunos e já os levam prontos. Ao aproximar as doze respostas dos participantes ao IC, foi possível constatar que oito professores tendem a desenvolver um tipo de avaliação formativa, uma vez que esses docentes afirmam discutir/negociar o plano avaliativo com a turma, promovendo a avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes.

Ao analisar as respostas dadas pelos outros quatro participantes, a princípio declararam que apresentam o plano de avaliação e não discutem essa proposta com os alunos já no primeiro dia de aula, e que, portanto, de acordo com o IC, essas ações tendem a se afastar da perspectiva formativa de avaliação e se aproximar na perspectiva somativa. No entanto, os dados mostraram que esses docentes a partir de ações posteriores, buscam desenvolver um trabalho que, de acordo com o IC, denota uma perspectiva mais diagnóstica e ativa com enfoque no processo de ensino e aprendizagem, tendendo mais à avaliação formativa e menos à somativa, como aparentou a primeira resposta em que um dos docentes disse não discutir o plano de avaliação, e já o apresentar pronto no primeiro dia de aula.

Como pode ser observado pelo Excerto 1, a seguir.

Excerto 1- Durante o semestre, quando observo ser necessário fazer algum ajuste no plano de aula, converso com os alunos e proponho a intervenção que me parecer conveniente, mas com a anuência dos discentes. Costumo elaborar o plano de aula de um semestre, no semestre anterior e, antes de o elaborar, coletei sugestões de alunos veteranos. (Participante 2).

Esse participante denota que suas ações são pautadas também na negociação como os alunos sobre o processo avaliativo, assim como também demonstra ações que buscam levantar as necessidades dos alunos para o semestre seguinte em relação ao conteúdo, a partir das experiências que teve como os alunos que já cursaram o componente curricular.

Essa ação desenvolvida pelo Participante 2 sugere, de acordo como o IC, a prática de avaliação de perspectiva diagnóstica cujo foco recai nas capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem e na coleta de dados para a tomada de decisões. Retomando Kraemer (2005), é de realçar que esse docente busca averiguar a posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens e experiências anteriores que vão lhe servir de base.

Nesse contexto, é possível observar pelos dados que o Participante 2 procura assumir iniciativa de avaliação como um processo contínuo, articulando e aproveitando inclusive levantamentos e informações de uma turma que já cursou a disciplina para a outra. Esse docente, então, tende a articular ações formativas numa operação descritiva e informativa sendo, sobretudo, formativa na intenção, mas independente, se afastando da classificação (KRAEMER, 2005).

No que se refere ao Participante 3, é possível concluir que, se por um lado, afirma não discutir o plano de avaliação no primeiro dia de aula (entendo que o docente já deve levar um plano pronto), por outro, esse docente, seguindo as diretrizes propostas pelo PLLP (avaliação na perspectiva formativa), procura desenvolver ações que tendem mais para a avaliação formativa e menos para a somativa (de acordo com o IC) como, a princípio, denotou a sua primeira resposta.

O próximo excerto ilustra como o docente aplica um tipo formativo de avaliação.

Excerto 2- Apresento uma proposta de curso e de avaliação, mas discuto/ouço os posicionamentos da turma para então negociar. (Participante 3).

Os dados mostraram que para a segunda pergunta apresentada, todos os docentes participantes da pesquisa demonstraram que desde o primeiro dia de aula os processos de avaliação são trazidos e discutidos e aplicados com anuência e participação dos alunos em graus maiores ou menores de participação, o que denota que os docentes do curso seguem o que lhes é proposto pelo PLLP, o qual define que a

[...] avaliação precisa ser pensada dentro do contexto de formação que a pretende estabelecer; neste sentido, torna-se necessário dimensionar não

apenas a avaliação da aprendizagem, [...] buscando, em um movimento coletivo avaliar e replanejar as ações desenvolvidas, **aproximando-as dos objetivos propostos pelo curso**. (UFU, 2007, p. 46, grifos meus).

Ao seguir as diretrizes propostas para avaliação do trabalho pedagógico apontadas pelo PLLP, os docentes demonstram que embora não se refiram à perspectiva formativa enquanto tal, ao aproximar suas ações ao Instrumento Conceitual, é perceptível que estas apresentam clara tendência de perspectiva formativa de avaliação de um jeito ou de outro.

Nesse caso, sempre com foco no processo de ensino e aprendizagem, essas ações se mostram formativas, pois, compartilham o poder de avaliar com os alunos e permitem que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação, característica intrínseca do tipo de avaliação formativa que visa a promover a avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva (FELICE, 2013).

Em se tratando de o aluno surdo, em contexto geral, o fato de o professor discutir/negociar o plano de avaliação com a turma no primeiro dia de aula, implica em possibilitar que o estudante surdo participe em condição de igualdade com os alunos ouvintes na elaboração da proposta de avaliações da turma. Além disso, o aluno surdo poderá apresentar ao professor instrumentos e/ou procedimentos avaliativos que contemplem a sua particularidade linguística, tais como a possibilidade de apresentar o trabalho avaliativo em Libras ou gravar em vídeo a atividade, com legenda em Língua Portuguesa para entendimento do professor, dentre outras estratégias.

Para tanto, retomo o Decreto 5626/2005 que esclarece sobre a avaliação dos alunos surdos, ao promover o desenvolvimento e adoção de “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. Ao encontro do pressuposto apresentado no referido documento legal, retomo também Martins e Machado (2009) para ressaltar que o fato de o aluno surdo apresentar uma condição linguística diferente demanda que os educadores desenvolvam estratégias assertivas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Por meio da terceira pergunta do questionário, busquei saber se os professores desenvolvem alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre. Como resposta a esse questionamento, oito participantes assinalaram a alternativa “frequentemente”, enquanto três

responderam que algumas vezes desenvolvem essa prática avaliativa. Somente um participante assinalou a alternativa “nunca”.

Ao aproximar as doze respostas da terceira pergunta do questionário ao IC, observei que onze participantes afirmam desenvolver a avaliação diagnóstica, com o foco nas capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino e aprendizagem, além de coletarem os dados para a tomada de futuras decisões. Nessa direção, retomo Luckesi (1995), para enfatizar a relevância das atividades avaliativas de compreensão de estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é importante para todos os alunos e em especial, para os alunos surdos, uma vez que possibilita ao professor conhecer as habilidades e as dificuldades desse aluno para então, desenvolver a avaliação-aprendizagem-ensino na perspectiva formativa, considerando as particularidades linguísticas do surdo. Nesse sentido, é importante considerar que o aluno surdo realize a avaliação diagnóstica em língua de sinais, para que ele tenha mais recursos linguísticos a fim de expressar os seus conhecimentos e também, as suas dificuldades.

De acordo com a análise das respostas dos onze participantes à terceira pergunta, os dados mostraram que esses docentes afirmam desenvolver atividades avaliativas na perspectiva diagnóstica antes do ensino, observando assim, o disposto no PLLP,

A avaliação deve percorrer, obrigatoriamente, todas as etapas do processo de ensino, não se limitando apenas às avaliações periódicas somativas feitas para verificar formalmente a aprendizagem e atribuir notas aos alunos. O projeto de avaliação do professor deve incluir **as avaliações diagnósticas**, as avaliações formativas e as avaliações somativas. (UFU, 2007, p. 58, grifos meus)

Embora um dos doze participantes tenha assinalado que nunca desenvolve alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre, ele complementou a resposta conforme o excerto a seguir:

Excerto 3 – Especificamente na disciplina ministrada para essa turma que tem uma aluna surda, não aplico uma avaliação diagnóstica no início do semestre. Contudo, nas outras duas disciplinas que ministro nesse semestre para outras turmas, desenvolvo a avaliação diagnóstica. É por uma questão de conteúdo da disciplina mesmo. (Participante 4).

Dessa maneira, entendo que, embora o Participante 4 afirme não desenvolver a avaliação diagnóstica em específico na turma em que a aluna surda está inserida, ele diz que promove esse tipo de atividade avaliativa nas outras turmas.

A quarta pergunta apresentada aos participantes questiona a frequência em que os professores aplicam provas individuais e sem consulta. Dos doze participantes, quatro responderam que algumas vezes desenvolvem essa prática avaliativa, logo, a partir de suas respostas, entendo que eles podem aplicar outro tipo de avaliação alternando com a prova individual e sem consulta. Outros oito docentes assinalaram a opção “nunca” como resposta, assim, compreendo que eles devem lançar mão de mecanismos alternativos para avaliação. As doze respostas ao questionamento apresentado foram aproximadas ao IC, o que pode indicar que todos os participantes tendem a avaliar na perspectiva de avaliação formativa.

Quando o aluno tem a oportunidade de consultar o seu material de registro do conteúdo durante as atividades avaliativas, isto significa que ele desenvolve a sua aprendizagem ao mesmo tempo em que é avaliado. A prova deixa de ser um instrumento de punição que pressupõe apenas a memorização de conteúdos. Ao contrário, ela passa a ser também um momento de aprendizado. Nessa perspectiva, o aprender caminha de mãos dadas com o avaliar em uma só direção, a de promover a aprendizagem.

No que se refere aos alunos surdos, a consulta ao material de registro do conteúdo pode implicar em vídeos que ele tenha registrado os seus conhecimentos sobre determinado conteúdo. Isso demanda ainda que o professor considere a possibilidade do aluno surdo responder a prova em Libras, mediante a atuação do profissional intérprete para mediar esse processo. No caso de o aluno surdo responder a prova em Língua Portuguesa, o professor deve considerar a singularidade linguística desse aluno, que tem o Português na modalidade escrita, como sua segunda língua.

Embora a prova escrita (com questões objetivas e dissertativas) seja um exemplo importante da avaliação somativa, a finalidade de sua aplicação é a tônica da avaliação formativa. Isso quer dizer que, quando o professor utiliza os resultados da prova somente para classificar os alunos, com vistas a aplicar a prova na perspectiva de avaliar como um momento isolado, ele está avaliando na perspectiva somativa. Contudo, quando os resultados da prova são utilizados a fim de observar a formação do aluno, com vistas à regular a aprendizagem, com interesse nos procedimentos que levam o aluno a aprender, o uso que se faz do instrumento prova é formativo.

Retomando Depresbiteris (1991), enquanto na avaliação tradicional a prova é utilizada como um instrumento estático, na perspectiva da avaliação formativa ela é utilizada com

vistas a colher informações para alcançar os objetivos apresentados. A proposta de provas apresentada no PLLP vai ao encontro do disposto no IC, uma vez que são pontuadas como diferentes formas de avaliação da aprendizagem, tais como a prova discursiva, dissertação ou ensaio; prova oral, entrevista; prova objetiva, e prova prática (UFU/ILEEL, 2007, p. 48).

Ainda que a quarta questão tenha sido apresentada com alternativas a serem assinaladas, dois dos docentes sentiram necessidade de complementar suas respostas. Os trechos a seguir ilustram as respostas desses dois participantes:

Excerto 4 - Nunca aplico prova sem consulta. Sempre aplico provas individuais com consulta. (Participante 3).

Excerto 5 - Em cada semestre, realizo duas avaliações escritas individuais e sem consulta. Essas avaliações constituem parte da nota do estudante. Ao longo do semestre, também são desenvolvidas outras atividades avaliativas, como trabalhos individuais e/ou em duplas, apresentações orais e atividades que chamo de “tarefa cumprida” (basta que o aluno faça a tarefa, no entanto, se ela apresenta muitos problemas, solicito a refação depois de orientar o aluno quanto ao que não estava adequado). (Participante 5).

Embora aparentemente os excertos acima apresentem posicionamentos diferentes dos professores como resposta à mesma questão, através do que eles dizem, é possível observar que ambos tendem a avaliar de maneira formativa. Enquanto o Participante 8 reforça que sempre aplica provas individuais e com consulta, o Participante 5 ressalta que não adota o mesmo mecanismo de avaliação, contudo, ele aponta outras atividades avaliativas nomeadas por este professor de “tarefa cumprida”. O que me chamou atenção, em especial, foram as outras atividades avaliativas enumeradas pelo docente, tais como, os trabalhos individuais e/ou em duplas, as apresentações orais, e a possibilidade de refazer as atividades de “tarefa cumprida”, no caso de o aluno apresentar muitos problemas em sua tarefa.

Observei ainda, que o Participante 5 apresenta o *feedback* ao aluno que necessita refazer a atividade. Aproximando essa resposta ao IC, fica evidente que o docente em questão busca adotar mecanismos de avaliação de aprendizagem coerentes com a avaliação formativa preconizada por Felice (2013), provocando uma ruptura de paradigma, visto que ela prevê uma avaliação a serviço da aprendizagem dos alunos, diferentemente da avaliação tradicional, que é meramente classificatória. Cumpre ainda ressaltar que o *feedback* é o elemento chave na avaliação formativa, retomando o que foi postulado por Villas Boas (2006). O que esse autor assevera vai ao encontro do que o Participante 5 afirma ao apresentar o *feedback* ao aluno que necessita refazer uma atividade avaliativa, no sentido de possibilitar que os resultados sejam utilizados como oportunidade de diálogo com o aluno.

Além disso, as atividades avaliativas desenvolvidas pelo Participante 5 se encontram exemplificadas como parte dos instrumentos da avaliação formativa elucidados no IC, assim como também no PLLP, como algumas características necessárias à avaliação no contexto de ensino superior. No PLLP a prática do *feedback* é apresentada como uma dessas características, oferecendo ao processo avaliativo uma dimensão diagnóstica e prospectiva, apresentando ao discente informações sobre sua condição atual, além de auxiliá-lo a se organizar para superar tal condição rumo a uma aprendizagem mais significativa (UFU, 2007, p. 47).

Outra vez, lanço luz às necessidades do aluno surdo inserido em contexto de sala de aula inclusiva, uma vez que o *feedback* é uma importante ferramenta para todos os alunos, ainda mais em se tratando das particularidades do surdo. A esse respeito, o *feedback* é extremamente relevante para a aprendizagem do aluno surdo, e também para o professor, porque compreende o momento em que ele poderá se comunicar diretamente com o professor em língua de sinais, a respeito de sua aprendizagem e/ou dificuldades. Vale ressaltar que esse momento deverá ser mediado pelo profissional intérprete de Libras, fazendo a interpretação Libras-voz e vice-versa.

A quinta pergunta apresentada aos participantes consistia em assinalar a frequência em que o docente aplica avaliações com a finalidade de corrigir eventuais dificuldades e/ou obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem. Dos doze professores que responderam à pesquisa, cinco participantes responderam que frequentemente realizam avaliação para esse fim, um docente assinalou a opção “às vezes”, enquanto três afirmaram que raramente aplicam esse tipo de avaliação e somente um assinalou a opção “nunca”. Um fato interessante é que dois participantes não assinalaram nenhuma das alternativas.

Um dos professores apresentou a seguinte justificativa:

Excerto 6 – Pelo teor das disciplinas que ministro, não aplico provas. Realizamos microensino em sala de aula e vamos discutindo, em conjunto, os pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados. Tento acalmá-los de que estamos em um processo de aprendizagem e que erros são até desejados para que possamos fazer deles material de estudo. (Participante 8).

É de realçar a resposta do Participante 8 como exemplo de avaliação formativa à luz da análise comparativa com o IC. De acordo com o conceito elucidado por Álvarez Méndez (2002) apresentado no instrumento, a avaliação formativa pode ser entendida como uma forma de aprender. Além disso, como apontamentos desse viés de avaliação em consonância

com o instrumento e com a resposta da Participante 8, ressalto a adoção de mecanismos alternativos de avaliação e a possibilidade do estudante passar a conhecer seus erros e acertos.

Retomando as respostas dos demais participantes, os cinco docentes que assinalaram a alternativa “frequentemente”, e um que marcou a opção “às vezes” sobre a questão apresentada, demonstram que eles tendem a favorecer ações que se mostram formativas, uma vez que aplicam avaliações com a finalidade de corrigir eventuais dificuldades e/ou obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem. Para tanto, aproximei as respostas dos participantes ao IC para a análise dos dados, em que foi possível constatar que os professores desenvolvem avaliações com objetivos diagnósticos, com a finalidade formativa.

A exemplo disso, como consta no instrumento, a avaliação diagnóstica com vistas a ser formativa objetiva amenizar dificuldades futuras, resolver situações presentes, além de auxiliar o professor no planejamento de suas ações. É importante frisar que o PLLP apresenta proposta que busca promover uma avaliação que identifica lacunas na aprendizagem com a finalidade de redimensioná-las,

Não se trata de avaliar para aprovar ou reprovar, mas de avaliar para identificar lacunas no trabalho pedagógico e redimensioná-las. Não basta obter a informação de que o aluno não aprendeu e reprová-lo. Ele precisa aprender. É um direito seu e uma necessidade para sua formação. (UFU, 2007, p. 46-47).

À luz da análise apresentada frente às respostas dos doze participantes da pesquisa em relação à quinta pergunta, foi possível constatar que a maioria afirma desenvolver atividades avaliativas para mensurar os obstáculos e/ou dificuldades dos alunos, a fim de redimensioná-los, em uma perspectiva formativa que percorra todas as etapas do processo de ensino. Vale ressaltar que a função diagnóstica da avaliação está atrelada à avaliação formativa, uma vez que ela objetiva identificar as possíveis dificuldades com o intuito de desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem a fim de superá-las.

Em um ensino inclusivo que visa a atender as necessidades de todos os alunos na promoção de uma educação que pretenda ser formativa, é importante ressaltar que, em se tratando dos alunos surdos, é imprescindível que os professores tenham conhecimento sobre as suas particularidades linguísticas. Isso implica que os mecanismos de avaliação, enquanto processo de ensino e aprendizagem, deve suprir as reais necessidades linguísticas dos surdos, para que eles participem desse processo em condição de igualdade com os outros alunos.

Para a sexta pergunta, busquei saber se os docentes partilham o poder de avaliar com os alunos. Dos doze participantes, três responderam “frequentemente”, logo, entendo que eles afirmam que a avaliação é um poder partilhado com os alunos. A alternativa “algumas vezes” foi assinalada por um docente, assim, é possível perceber que ele busca partilhar o poder de avaliar com os alunos. Diante desses dados, concluo então, que esses quatro participantes afirmam seguir um dos apontamentos da avaliação formativa em que a avaliação é um poder compartilhado entre alunos e professor. Para tanto, retomo Felice (2013) ao apontar sobre a importância da avaliação atrelada ao processo ensino-avaliação-aprendizagem, na formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva.

Por outro lado, três participantes assinalaram que raramente partilham o poder de avaliar com os alunos, conseqüentemente, eles dizem que em raras ocasiões adotam essa ação com a turma. A alternativa “nunca” foi assinalada apenas por um participante. Outra vez, dois participantes não assinalaram nenhuma das opções de resposta. Contudo, um deles justificou da seguinte maneira:

Excerto 7 – Não considero a avaliação um poder que seja meu, que necessite, por isso, ser partilhado. Considero o aluno companheiro em um processo e a avaliação é feita como relatado na questão 5. (Participante 8).

A resposta do Participante 8 vem ao encontro do exposto no IC, nos apontamentos da avaliação formativa que compartilha o poder de avaliar com os alunos, além de permitir que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação. Como citado no excerto acima em que o Participante 8 retoma a sua resposta à quinta questão, retorno a ela para lembrar que esse docente afirma verificar se os alunos estão atingindo os objetivos pretendidos, discutindo em conjunto os pontos fortes e aqueles que precisam ser melhorados.

Além disso, essa resposta denota que as ações do docente são delineadas a partir do proposto no PLLP, uma vez que o documento prevê a autonomia discente na participação do seu processo de aprendizagem. Nessa direção, a avaliação que aspira ser formativa como parte da tríade ensino-avaliação-aprendizagem¹⁴, prevê a participação do aluno como sujeito de sua aprendizagem, além de partilhar o poder de avaliar com o professor, avaliando os colegas como parte do seu aprendizado.

Levando em conta que o contexto de sala inclusiva com aluna surda e alunos ouvintes, o fato de partilhar o poder de avaliar com a turma pressupõe conferir que eles participem com criticidade do processo de aprender-avaliar-ensinar, inclusive a aluna surda. Nesse sentido, é

¹⁴ Termo cunhado por Felice (2013)

oportuno destacar que a inclusão do surdo é questão fervescente e que não se trata apenas do acesso à educação, mas requer um repensar das necessidades desse aluno que tem uma língua/cultura específica e que tais aspectos demandam mudanças no processo de avaliar em consonância com o ensinar e com o aprender.

Com o intuito de saber com qual frequência os docentes permitem a refacção de provas e/ou atividades avaliativas, apresentei esse questionamento aos doze participantes na sétima pergunta. Como resposta, quatro professores assinalaram a alternativa “frequentemente”, logo, eles afirmam que os seus alunos têm a oportunidade de refazer as suas provas e/ou atividades avaliativas. A opção “algumas vezes” foi escolhida por quatro participantes. Enquanto outros dois afirmaram que “raramente” adotam esse posicionamento. Novamente, dois professores não assinalaram nenhuma das alternativas, sendo que o Participante 8 se justificou a partir da seguinte resposta:

Excerto 8 – Não vejo como permitir a refacção do mesmo seminário, microensino ou regência na escola. Vamos dialogando para que os problemas surgidos em uma atividade não se repitam novamente. (Participante 4).

Foi possível perceber, pela resposta deste participante, que embora ele não permita a refacção das atividades em função de sua natureza, o professor afirma dialogar com os alunos no sentido de orientá-los a resolver os problemas que surgem no seminário, no microensino ou na regência na escola. Visto por esse ângulo, o docente busca promover avaliação a serviço da aprendizagem, uma vez que possibilita ao aluno a reflexão sobre o seu próprio fazer, além de torná-lo copartícipe na construção do conhecimento.

Além disso, tendo como base a resposta, o fazer pedagógico do docente tende a favorecer as ações de avaliação propostas pelo PLLP, denotando que o Participante 8 segue o que lhe é proposto no referido documento,

Atividades em equipe, envolvendo discussão e pesquisa, trabalhos de campo, debates, realizados dentro do espírito de **resolução de problemas** contextualizados constituem práticas fundamentais da avaliação formativa. (UFU, 2007, p. 59, grifos meus).

Ao seguir as diretrizes apresentadas no PLLP no que tange às práticas avaliativas que se transformem em competências e habilidades efetivas, o professor possibilita que o aluno se

sinta sujeito do seu processo. A resolução de problemas sob a orientação do professor promove a autonomia, a aprendizagem reflexiva e a participação do aprendiz nas decisões.

Aproximando as doze respostas dos participantes ao IC, foi possível perceber que a maioria dos professores afirma permitir que os alunos refaçam as provas e/ou atividades avaliativas. Retomo Felice (2013) ao esclarecer que, ao possibilitar uma segunda chance nas provas aos alunos, eles podem melhorar o seu desempenho ao refletirem sobre a real construção do conhecimento, além de entenderem que a nota não é o objetivo final da avaliação que aspira ser formativa.

À vista disso, como um dos objetivos da avaliação formativa, a refacção da atividade avaliativa informa também ao professor e ao aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades, além de apontar as deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação. Além disso, como um dos instrumentos a serviço da aprendizagem, a refacção da prova promove a avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva.

Como já foi dito, é oportuno ressaltar que, no caso da refacção de provas para o aluno surdo, esse processo será ainda mais significado se, após as orientações do professor, o aluno tiver a possibilidade de refazê-las em Libras, com a mediação do profissional intérprete.

Em sintonia com a perspectiva de avaliação formativa, o PLLP prevê que “A nota não pode ser encarada como um fim, cujo alcance justifica todos os meios. O fim é a aprendizagem, a nota é apenas um indicativo desta” (UFU/ILEEL, 2007, p. 47). Esse pressuposto vem ao encontro do professor permitir que os alunos refaçam suas atividades avaliativas de acordo com essa necessidade, uma vez que o foco não está centrado na nota, mas sim, na qualidade da aprendizagem, exemplificando bem o que chamamos de processo ensino-avaliação-aprendizagem.

A oitava pergunta do questionário apresentado aos participantes consistia em saber a frequência em que os docentes esclarecem os objetivos propostos que se espera que os alunos alcancem referente ao conteúdo e à avaliação. Houve um consenso entre os doze participantes ao assinalarem a alternativa “frequentemente” para essa questão, logo, é possível entender que todos eles dizem que informam os alunos sobre os objetivos que deverão ser alcançados.

O excerto a seguir ilustra a resposta de um dos participantes que visa à avaliação a serviço da aprendizagem.

Excerto 9 – Para mim, este é um pressuposto básico. O aluno deve saber, de antemão, o que se espera dele e quais critérios serão utilizados na correção da avaliação. (Participante 4).

No recorte acima, na enunciação do Participante 4, é possível perceber que este busca compartilhar com os alunos os objetivos da atividade avaliativa, além de afirmar que esclarece os critérios que serão utilizados na correção. Tal ação denota que esse professor, em conjunto com os outros participantes da pesquisa, tende a subsidiar a busca do melhor resultado para todos, uma vez que a avaliação está atrelada à orientação. Em virtude disso, a avaliação na perspectiva formativa ajuda o aluno a aprender a se desenvolver ao participar da regulação das suas aprendizagens (PERRENOUD, 1999).

Aproximando as respostas dos participantes ao IC, foi possível constatar que todos os docentes, ao dizerem que esclarecerem os objetivos das atividades avaliativas aos alunos, tendem a desenvolver a avaliação com intenção formativa com o foco na aprendizagem e nas competências. Tais ações denotam ainda que os professores participantes da pesquisa, de acordo com suas afirmações, procuram seguir as diretrizes gerais para o processo de avaliação preconizadas no PLLP, o qual define que

A utilização de princípios metodológicos, dialógicos, problematizadores, buscando a formação de um professor pesquisador, requer uma avaliação também processual, dinâmica, qualitativa, **com critérios claros, definidos previamente, discutidos e apresentados aos alunos.** (UFU, 2007, p. 46, grifos meus).

Diante de tal análise, é possível entender que, ao afirmar que esclarecem os critérios e objetivos das atividades avaliativas, todos os professores participantes da pesquisa buscam contribuir para ações a favor da aprendizagem do aluno, cumprindo assim, o caráter formativo da avaliação. Para tanto, retomo Zabala (1998, p. 209) em que este autor assevera que “Compartilhar objetivos é uma condição indispensável para uma avaliação formativa (...)”. À vista disso, quando o aluno tem conhecimento dos objetivos que precisam ser alcançados, ele tende a participar do processo de construção de conhecimento em conjunto com o professor, caminhando em conjunto rumo à avaliação com intenção formativa.

Com o foco no processo avaliativo dos alunos surdos, esclarecer os objetivos das atividades se torna ainda mais importante, uma vez que esses alunos podem apresentar dúvidas não somente em relação aos objetivos das atividades, mas também em relação ao processo avaliativo que tem a Língua Portuguesa como língua de instrução. Quando o

professor apresenta os objetivos de uma atividade avaliativa, possibilita que os alunos surdos – e todos os outros, acompanhem o seu desenvolvimento.

A nona pergunta apresentada aos participantes da pesquisa consistiu em saber a frequência em que os docentes permitem que os alunos (aluno surdo e ouvintes) participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação. Entre os doze participantes, oito assinalaram a alternativa “frequentemente”, três escolheram a alternativa “às vezes” e somente um optou pela alternativa “nunca”. O que observei diante de tais respostas, é que oito docentes afirmam permitir que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação, isso quer dizer que eles dizem desenvolver um dos apontamentos da avaliação formativa, de acordo com o IC.

Em síntese, a análise de dados revelou que, embora oito docentes afirmem permitir que os alunos participem das decisões referentes ao processo avaliativo, por outro lado, quatro docentes algumas vezes ou nunca têm a mesma postura de favorecer uma avaliação que pretenda ser formativa mediante a participação dos alunos no plano de avaliação da disciplina.

Interpreto, então, que a maioria dos participantes tende a avaliar de maneira formativa, uma vez que, ao possibilitar a participação dos alunos nas decisões do plano avaliativo, os docentes promovem a avaliação na formação dos estudantes, mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva, de acordo com os pressupostos de Felice (2013). O que quero pontuar, aqui, é que essa tomada de posição dos professores alinha-se ao proposto por Álvarez Méndez (2002, p. 81) em que o autor assegura que “Precisamos aprender a avaliação como uma outra forma de aprender”.

Nessa direção, alunos e professor aprendem juntos ao participarem na elaboração e/ou decisões do plano de avaliação. É útil acrescentar que, para o aluno surdo, esse momento é muito importante, uma vez que ele poderá participar como coautor nas práticas e nos processos avaliativos, propondo mecanismos de avaliação coerentes com a sua condição linguística. Dessa maneira, a avaliação indo ao encontro do pressuposto no PLPL vai “cumprir prioritariamente uma função pedagógica ou formativa, gerar informações úteis para **a adaptação das atividades de ensino e aprendizagem às necessidades dos alunos** e aos objetivos de ensino” (UFU, 2007, p. 45, grifos meus).

Com isso, retomo com Felice (2013) a proposta de desenvolver diversas atividades avaliativas para atender às diferentes necessidades dos alunos, e que contribuam para a ruptura da concepção de avaliação concentradora do poder do professor. Nesse caminho, o foco da avaliação formativa recai sobre todo o processo de ensino e aprendizagem, na

promoção da aprendizagem, nas competências e no ensino centrado na qualidade, conforme pontuado no IC.

No que concerne à décima pergunta apresentada aos participantes da pesquisa, questionei se a presença de aluno surdo na sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação das atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular. Complementando, apresentei as alternativas “sim” e “não”. No caso do professor responder afirmativamente, perguntei como o aluno surdo influenciou tais alterações.

Como resposta a essa pergunta, dez professores assinalaram a alternativa “sim” e discorreram sobre como a presença de aluno surdo em sala de aula influenciou diferentes alterações e/ou adaptações em seu fazer pedagógico. Destaco, a seguir, o excerto da resposta do Participante 1.

Excerto 10 – Tive que repensar como utilizo a lousa (como expor os conteúdos) e realizar avaliação oral com o auxílio do intérprete no contraturno das aulas. (Participante 1)

O Participante 1 afirmou que a presença da aluna surda em sala de aula demandou que ele repensasse a maneira de expor os conteúdos, mediante a utilização da lousa. Isso indica que esse professor pode ter atentado para a maneira visual como o surdo aprende, além de considerar que, para expor os conteúdos na lousa enquanto explica o conteúdo, é preciso levar em conta que o surdo não dispõe de recursos auditivos para copiar a matéria enquanto o professor explica. De qualquer maneira, essa postura do professor vai ao encontro do postulado por Martins e Machado (2009) que ressaltam a condição linguística do aluno surdo que demanda o desenvolvimento de estratégias assertivas pelos professores.

É importante destacar que o Participante 1 afirma desenvolver avaliações orais com a aluna surda, mediante a interpretação em Libras, no contraturno das aulas. Diante dessa afirmação, entendo que o docente procura atender ao pressuposto no Decreto 5626/2005 que prevê a necessidade de desenvolver mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras. Além disso, ao possibilitar que o aluno surdo expresse o conhecimento em sua primeira língua, a língua de sinais, isso implica que ele terá mais chances de demonstrar o seu real desempenho.

Aproximando o IC à resposta do Participante 1 em que ele afirma desenvolver avaliações orais com a aluna surda, tal ação dialoga com um dos apontamentos da avaliação formativa ao adotar mecanismos alternativos para avaliação. Isso também denota que o foco

recai sobre a promoção da aprendizagem, nas competências, na avaliação e no ensino centrado na qualidade; em que todos esses aspectos estão pontuados no IC como concernentes à avaliação formativa.

Por sua vez, o Participante 8 apresenta um extenso relato sobre as diferentes adaptações que ele afirma ter realizado em função da presença de aluno surdo em sala de aula. A seguir, apresento um recorte de sua resposta.

Excerto 11 – A participação de uma aluna surda influenciou completamente toda a dinâmica das atividades desenvolvidas em sala de aula e a forma de realizar as avaliações. (...) Entendo que, se a aluna pôde transpor o que era discutido em sala para seu contexto linguístico mais imediato, houve aprendizado. (...) Quando diagnosticava que algo poderia limitar seu desenvolvimento (uma atividade a partir de um áudio, por exemplo) fazia os devidos ajustes. No entanto, preciso salientar que errei muito: algumas vezes me esquecia de levar impresso o texto referente a uma atividade de compensação auditiva; nunca me ocorreu de solicitar ao CEPAE a adaptação do material didático e/ou tradução de textos para LIBRAS; (...) Acredito que a aluna foi muito generosa e compreensiva comigo. (Participante 7).

Ao analisar o excerto de resposta do Participante 8, observei que ele afirmou promover diversas adaptações para atender às necessidades da aluna surda em sala de aula. A exemplo disso, ele disse que estava sempre atento para não limitar o desenvolvimento da aluna, promovendo os ajustes necessários para não a prejudicar. Um fato que me chamou atenção foi que o participante considerou ter errado, porque algumas vezes se esqueceu de adaptar as atividades, ou ainda, que não solicitou ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE serviços de tradução de textos para Libras e adaptação do material didático.

Ao aproximar a resposta do Participante 8 ao IC, constatei como um dos apontamentos da avaliação formativa que esse tipo de avaliação permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de avaliar. Ainda, possibilita reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Além disso, ao observar que o professor disse que a presença da aluna surda influenciou completamente a dinâmica das atividades desenvolvidas, assim como também, influenciou as avaliações, retomo Perrenoud (1999) e Álvarez Méndez (2002) quando esses autores pontuam sobre o caminhar lado a lado com as aprendizagens dos estudantes, assegurando uma avaliação formativa.

Vai ao encontro de tal pensamento o que está disposto no PLLP, buscando desenvolver a individualidade no processo de aprendizagem a todos os alunos,

É preciso entender que o processo de aprendizagem é contínuo, progressivo, não acontece de forma linear e uniforme, uma vez que cada indivíduo possui uma forma própria para aprender. Todos aprendem, cada um à sua maneira. (UFU, 2007, p. 47).

Por outro lado, retomando a pergunta da décima questão apresentada aos participantes, vale ressaltar que dois deles afirmaram que a presença de aluno surdo na sala de aula não influenciou algum momento de adaptação, readaptação das atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular. Diante do que eles afirmaram, entendo que não buscaram atender ao disposto por Fernández (2001, p. 39) em que o avaliar pressupõe também acompanhar, analisar, pensar e atender. Nesse caso, o atender às particularidades do aluno surdo, pressupõe um processo de ensinar-aprender-avaliar, pautado em suas necessidades.

Um dos participantes que assinalou a alternativa “não” para essa questão, justificou dizendo que ao seu entender, a inclusão demanda um atendimento igual a todos os alunos. De acordo com esse participante,

Excerto 12 – Entendo que a inclusão é que todos os alunos tenham atendimento da mesma maneira. Então procurei não favorecer nem a aluna surda e nem os outros alunos, seja nas avaliações e no dia a dia na sala de aula. A aluna surda é muito inteligente e até mais participativa do que os outros alunos. Sempre faz comentários contextualizados com a disciplina, questionamentos interessantes e apresenta também os aspectos similares da língua de sinais com o conteúdo exposto. Além disso, as intérpretes me ajudam muito na interação com a aluna e também em dúvidas que tenho sobre o processo de educação do surdo. De um modo geral, não precisei adaptar muita coisa em aula, não. Mas, se a aluna apresentasse alguma necessidade, eu mudaria, sem problema. (Participante 6).

A partir do exposto, entendo que o Participante 6 afirmou que a presença da aluna surda em sala de aula não influenciou adaptações em seu fazer pedagógico, pautado em uma concepção equivocada do que seja a inclusão. Nesse contexto, retomo Santos (2003) ao defender que há de se levar em conta que as pessoas têm direitos iguais, contudo, apresentam características que as diferenciam. As instituições educacionais carecem de estar preparada para lidar com todas as diferenças, propondo maneiras diferentes de promover o princípio democrático de educação para todos.

Através da décima primeira questão apresentada aos participantes da pesquisa, solicitei que eles apontassem quais os tipos de avaliação que foram aplicados à aluna surda, considerando a sua especificidade. Foram apresentadas cinco alternativas a serem assinaladas,

quais sejam, a aluna surda pôde apresentar suas atividades avaliativas e provas em Libras; foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos; a aluna surda pôde produzir texto em atividades avaliativas e provas utilizando a interlíngua; a aluna surda teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística; foram utilizados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e provas do aluno surdo.

Para a primeira alternativa, sobre o docente possibilitar à aluna surda apresentar as atividades avaliativas em Libras, sete participantes assinalaram essa opção. A segunda alternativa que pontua sobre os registros em vídeos dos mecanismos de avaliação, foi marcada por dois participantes de pesquisa. Diante disso, entendo que a postura que eles dizem adotar, atende ao disposto nos documentos legais, tais como o Decreto 5626/2005 e a Lei 13146/2015, que preconizam a adoção de medidas individualizadas com vistas a promover o desenvolvimento acadêmico, assegurando ainda a avaliação de conhecimentos expressos em Libras.

Em relação à interlíngua e sua implicação na produção de textos em atividades avaliativas da aluna surda, essa questão foi apontada na terceira alternativa, sendo assinalada por oito participantes. Logo, entendo que eles afirmam considerar importante esse aspecto na produção textual da aluna surda. Considerando que a pesquisa envolveu a participação de doze participantes, isso indica que quatro deles não marcaram essa alternativa, o que me leva a entender que eles não consideraram a interlíngua da aluna surda em suas produções textuais.

Para a terceira alternativa, a maioria dos participantes da pesquisa desenvolve uma prática ancorada no reconhecimento à diferença linguística da aluna surda, indo ao encontro do que defendem Martins e Machado (2009), e do previsto nos aspectos legais referentes à educação dos surdos, de modo geral. No entanto, o fato de quatro docentes desconsiderarem o processo contínuo de interlíngua, a Língua de Sinais Brasileira e a Língua Portuguesa, na produção textual da aluna surda, pode ter implicado na adoção de os mecanismos de avaliação inadequados que se tornaram empecilhos para que os professores percebessem a potencialidade da aluna surda.

A quarta alternativa discorreu sobre a correção das atividades avaliativas e provas escritas que reconhecesse a singularidade linguística da aluna surda, sendo assinalada por dez participantes da pesquisa. O que me levou a entender que, enquanto dez docentes afirmaram corrigir as atividades avaliativas da aluna surda considerando a Língua Portuguesa como

segunda língua, dois docentes, por não marcarem essa alternativa, desconsideraram este importante aspecto.

Diante dessa análise, foi possível entender que a maioria dos participantes – dez docentes – afirmou que as correções das atividades avaliativas da aluna surda são pautadas na valorização do aspecto semântico, reconhecendo a singularidade linguística dessa aluna. Nessa direção, mediante o que os docentes afirmam, eles buscam atender ao disposto no Decreto 5626/2005 que determina que nos processos avaliativos se deve valorizar “(...) o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Para saber quais participantes utilizaram mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e provas da aluna surda, apresentei a quinta e última alternativa para décima questão. Dos doze participantes, somente três fizeram a opção por essa alternativa, entendendo com isso, que nove participantes desconsideraram que a aluna surda realizava as provas escritas na sua segunda língua.

Para essa análise, retomo o disposto no Decreto Federal 5.626/2005, o Art. 14 § 1º, Incisos VI e VII que esclarecem sobre a avaliação dos alunos surdos da educação básica ao ensino superior, regulando, dentre outras ações, “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (Artigo 14, §1º, Inciso VI). Nesse caso, diante das respostas dos doze participantes, entendo que a maioria – nove participantes – não atendeu ao previsto no referido documento legal que prevê aos alunos surdos mecanismos de avaliação que contemplem a sua condição linguística.

Retomo aqui, com Fernandes (2007) que os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos. O reconhecimento da diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o processo de ensinar-aprender-avaliar ocorra nas mesmas condições que os demais alunos. Quando os professores desconhecem a maneira como o surdo aprende, isso implica desconhecer também como avaliar esse aluno, uma vez que, na perspectiva de Fidalgo (2007) a avaliação formativa-qualitativa pressupõe a atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, como um processo indissociável.

Continuando a análise apresentada, na pergunta de número doze, busquei saber se os docentes adotam mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo. Para esse questionamento, dois professores assinalaram a

alternativa “frequentemente”, um marcou a opção “raramente”, enquanto nove professores escolheram a alternativa “nunca”. Um dos participantes justificou da seguinte maneira:

Excerto 13 – Com relação às atividades desenvolvidas para a aluna surda, elas foram substituídas por avaliações em Libras, com a participação da intérprete. Enquanto os alunos desenvolviam a prova escrita, a aluna surda poderia também responder em Língua Portuguesa, com a intérprete interpretando os enunciados das questões. Ao final da prova, quando os outros alunos já tinham terminado, a aluna surda permanecia em sala junto com a intérprete para a “avaliação oral”, realizada em Libras. As atividades avaliativas em Libras não eram filmadas. (Participante 9).

Nesse viés, é importante ressaltar que, embora esse participante tenha assinalado a alternativa “nunca” para a questão de registrar em vídeo as atividades da aluna surda, ele sentiu a necessidade de justificar que, embora nunca tenha registrado em vídeo as atividades avaliativas dessa aluna, ela tinha a oportunidade de desenvolvê-las em Libras para expressar o seu conhecimento. Diante disso, entendendo que, no que tange ao reconhecimento da diferença linguística da aluna surda, o professor afirmou que busca atender a esse aspecto.

Contudo, ao retomar o Decreto 5626/2005 que prevê no Art. 14 § 1º, Inciso VII o registro em vídeo dos mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, mediante a resposta dos doze participantes, entendi que somente dois afirmam atender ao disposto no documento legal. Nesse caso, mesmo existindo a determinação legal, é perceptível a escassez de práticas avaliativas que vão ao encontro de amenizar a necessidade de mecanismos de avaliação que contemplem a condição linguística dos alunos surdos.

Na pergunta de número treze solicitei aos participantes de pesquisa que apontassem quais outros tipos de avaliação que foram aplicados à aluna surda, considerando sua especificidade, apresentando a possibilidade de assinalarem mais de uma opção. Para tanto, foram apresentadas as seguintes opções: a aluna surda pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo; a aluna surda teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas e na consecução das provas; a aluna surda teve as atividades avaliativas e provas traduzidas/interpretadas por intérpretes; a aluna surda teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais; foram disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o ensino do aluno surdo.

Diante das alternativas apresentadas, todos os participantes assinalaram mais de uma alternativa. Vale ressaltar que, mesmo a pergunta sendo apresentada fechada, com opções a serem marcadas, alguns participantes sentiram a necessidade de justificarem a sua escolha,

acrescentando uma resposta à frente da alternativa assinalada. Para a primeira alternativa, somente um docente escolheu essa opção, esclarecendo que

Excerto 14 – Algumas atividades da aluna foram realizadas em Libras, em sala de aula, mas não foram registradas em vídeo. (Participante 9).

Outra vez, diante da resposta do participante, foi possível perceber que ele afirmou atender a necessidade linguística da aluna surda, como disposto no Decreto 5626/2005. Contudo, as atividades avaliativas não foram registradas em vídeo. Além disso, ao aproximar a resposta do Participante 9 ao IC, as ações desse professor denotam que ele tende a desenvolver a avaliação formativa, uma vez que adota mecanismos alternativos para avaliação, de acordo com um dos apontamentos desse tipo de avaliação.

Em relação à segunda alternativa sobre o prazo de entrega estendido, três participantes escolheram essa opção, sendo que um deles acrescentou que

Excerto 15 – O prazo foi estendido, de maneira geral, para todos os alunos. A aluna surda sempre foi pontual na entrega de suas atividades avaliativas. (Participante 6).

A partir da afirmação desse participante, entendo que ele procurou atender as necessidades de todos os alunos, de maneira geral, ao estender o prazo de entrega das atividades avaliativas. Isso denota que ele procura atender o que está disposto no PLLP (2007, p.47) que pontua sobre a maneira individual de aprendizagem, e, com isso, entendo que os tempos de aprendizagem também são diferentes para cada aluno.

A próxima alternativa pontuou sobre a interpretação/tradução em Libras das atividades avaliativas para a aluna surda. Essa alternativa foi assinalada por todos os doze participantes de pesquisa, sendo que um deles acrescentou à opção marcada que,

Excerto 16 – Quando a aluna surda iniciou os estudos no curso, ela não foi acompanhada por intérpretes e isso me causou muita angústia, porque eu não sabia como ia desenvolver as atividades avaliativas com ela. Mas aos poucos, fui aprendendo que ela aprendia de maneira visual, e assim, fui adaptando as atividades para ela, além de também considerar a escrita como segunda língua. Aproximadamente no meio do semestre, ela começou a ser acompanhada pelo profissional intérprete e a partir de então, todas as atividades avaliativas foram traduzidas e interpretadas em Libras. (Participante 11).

A partir do exposto por esse participante, foi possível entender que, de maneira geral, a aluna surda teve as atividades avaliativas e provas traduzidas/interpretadas por intérpretes, de acordo com o disposto no Decreto 5626/2005, Capítulo IV, assegurando o acesso das pessoas surdas à educação e o direito da mediação no processo de construção da aprendizagem através da presença do profissional tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa. Contudo, vale ressaltar que no início do curso, o professor afirmou que a aluna surda não contou com esse serviço especializado, o que demandou ao professor adaptar as atividades para a aluna.

Para tanto, retomo Perrenoud (1999) quando este autor discorre que a avaliação que pretenda ser formativa está a serviço da regulação das aprendizagens, observando a formação do aluno. Concorda com tal pensamento Álvarez Méndez (2002) ao entender a avaliação como outra forma de aprender. E, em se tratando do que disse promover, o Participante 11 buscou aprender com a aluna surda, a observando em suas aulas, uma maneira de avaliá-la considerando a sua especificidade.

Aproximando as respostas do Participante 11 ao PLLP, observo que ele busca atender ao que está disposto nesse documento, ao verificar o conjunto, e não apenas a aprendizagem do aluno.

Avalia-se todo o processo, a ação o professor, a adequação do planejamento do mesmo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, entre outros itens. O discente não é o único a ser responsabilizado pelo fracasso da aprendizagem. São avaliadas todas as condições oferecidas durante o movimento de ensinar e aprender. (UFU, 2007, p. 47).

Nessa direção, foi necessário atender à particularidade da aluna surda, além de não ter a mediação do intérprete de Libras no início do semestre, através de adaptações nas atividades desenvolvidas para contemplar a necessidade dessa aluna, não responsabilizando a discente por um possível fracasso da aprendizagem. Diante disso, ao aproximar a resposta do Participante 11 ao IC, foi possível constatar que ele busca desenvolver uma avaliação que pretenda ser formativa, uma vez que o foco desse tipo de avaliação recai sobre a promoção da aprendizagem.

Na quarta alternativa da questão de número treze, busquei saber se a aluna surda teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais (gravuras, imagens e vídeos. Seis participantes da pesquisa assinalaram essa alternativa, portanto, acredito que eles buscavam adaptar as suas aulas às necessidades visuais da aluna surda, utilizando gravuras, imagens e vídeos. Além de assinalar essa opção, a participante a seguir acrescentou,

Excerto 17 – Sempre que possível busquei utilizar recursos visuais a prova, porque entendo que isso facilita também para todos os alunos que aprendem de maneira visual. Para mim, foi um desafio bastante grande pensar as aulas de forma a integrar a aula surda. Era como se desse um passo, voltasse dois, para então seguir adiante, sempre pensando e repensando esse processo para garantir a aprendizagem da aluna surda e de todos os demais alunos. É importante reconhecer o quanto a aluna surda me ajudou. Ela foi me mostrando o caminho. (Participante 10).

A partir do exposto, foi possível entender que esse professor afirmou que buscava atender as necessidades de todos os alunos, ao utilizar os recursos visuais, entendendo que, dessa forma, estaria favorecendo também a aprendizagem e a avaliação da aluna surda. Outra vez, aproximo essa resposta ao IC para denotar que, a exemplo desse participante, os outros seis docentes tendem a desenvolver a avaliação formativa, uma vez que o foco desse tipo de avaliação considera o ensino centrado na qualidade (percepção de mundo, criatividade e interação). Além disso, o IC também apresenta a promoção da aprendizagem, e as competências como foco da avaliação formativa.

Vale ressaltar que, quando o Participante 10 afirma no excerto acima que era necessário caminhar atentamente passo a passo, e às vezes retroceder para em seguida avançar, em conjunto com o pensar e repensar de suas ações, entendo que ele dialoga com o proposto por Fidalgo (2007, p. 290) na definição da avaliação formativa-qualitativa como “uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar, espiralada e revisitada a cada ação (...)”.

Cumpré destacar, ainda, que de acordo com um dos apontamentos do IC sobre a avaliação formativa, em que permite que o professor detecte e identifique deficiências na forma de ensinar, é possível entender que o *feedback* fornecido pela aluna surda pode ter redirecionado o fazer pedagógico do professor com vistas a atender a necessidade dessa aluna. Dessa maneira, vai ao encontro de outro apontamento da avaliação formativa, que consta no IC, a orientação tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de *feedback*.

Retomo aqui a análise dos dados quantitativos da quarta alternativa da pergunta treze, para dar destaque que seis dos doze participantes da pesquisa não assinalaram essa opção. É de se preocupar que seis docentes afirmaram não utilizar gravuras, imagens, vídeos e outros recursos visuais durante as aulas e atividades avaliativas para atender a necessidade visual da aluna surda. Diante disso, retomo novamente Fernandes (2007) ao pontuar que quando os professores desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Nessa direção, urge que os professores tenham

conhecimento por meio de formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos.

Através da última alternativa da questão de número treze busquei saber junto aos participantes se foram disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o ensino da aluna surda. Seis docentes assinalaram essa opção, o que me levou a entender que eles afirmaram disponibilizar diferentes equipamentos, como os citados acima, a fim de promover o ensino da aluna surda. Como essa opção foi assinalada por seis participantes, entendo com isso, que eles afirmam atender, dentre outras ações, o pressuposto na Lei 13.146/2015, em seu Art. 28, Incisos II e III visa à garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, como o disposto a seguir:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de **acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de **recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena**. (BRASIL, 2015, grifos meus).

Assim, na prática, entendo que o processo avaliativo na perspectiva da avaliação atrelada ao ensinar e ao aprender, implica na oferta de recursos de acessibilidade a fim de amenizar e/ou eliminar as barreiras educacionais para promover a inclusão plena. Em se tratando dos alunos surdos, a utilização de recursos didáticos e outros equipamentos com o intuito de promover a sua aprendizagem, é primordial nesse processo.

Contudo, por meio da análise das respostas dos participantes, foi possível perceber que as necessidades educativas da aluna surda podem não ter sido atendidas por outros seis docentes, no que se refere à disponibilização de equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o seu ensino. Com isso, retomo Skliar (2003), ao perceber que o currículo central ainda é pensado no mito da igualdade confundido com a mesmidade, prevalecendo a ideia de todos são iguais. Nesse caminho, se todos são iguais, isso pode indicar que todos aprendem de maneira igual, e, conseqüentemente o processo de ensinar-aprender-avaliar pode acontecer sem considerar as diferenças de todos os alunos.

Esse pressuposto vai de encontro ao postulado pelo PLLP que discorre sobre a função formativa da avaliação ao “gerar informações úteis para a adaptação das atividades de ensino-aprendizagem às necessidades dos alunos e aos objetivos de ensino” (UFU, 2007, p. 45). Ao entender que a avaliação não deve ocorrer em momentos isolados, ao contrário, ela perpassa o

ensinar e o aprender, quando o professor desconsidera as necessidades do aluno nesse processo, isso indica que ele não busca desenvolver uma avaliação a serviço das aprendizagens.

Para saber se os participantes da pesquisa realizaram algum tipo de orientação para a aluna surda após a correção e entrega dos resultados das atividades avaliativas e provas, apresentei esse questionamento na pergunta de número catorze. Junto à pergunta, apresentei as alternativas “sim” e “não”. Seis participantes assinalaram a primeira opção de resposta. Com isso, entendo que eles afirmaram ter orientado a aluna surda após a correção e entrega dos resultados de suas atividades avaliativas.

Um dos participantes, além de assinalar a alternativa “sim” para a referida questão, acrescentou como resposta o excerto que apresento a seguir.

Excerto 18 – Uma das formas de *feedback* para personalizar o uso de avaliações escritas era que logo após a aplicação, eu disponibilizava a versão da prova feita pela professora no ambiente virtual de aprendizagem que utilizávamos – não como certo e errado, mas sim da perspectiva de como eu faria a avaliação. Isso fomentava a inclusão dos alunos, que tinham um tempo para pensar o que fariam diferente, etc. Na aula seguinte, eu retomava a avaliação ao devolver as cópias corrigidas e nesses momentos percebi evolução na aprendizagem e desempenho da aluna surda. Ela demonstrava compreender o que poderia melhorar. (Participante 12).

Observando esse excerto, percebo que o professor afirma ter fomentado a inclusão de todos os alunos, uma vez que eles teriam tempo para pensar o que fariam diferente, de acordo com a sua aprendizagem. Além disso, percebo que a perspectiva de avaliação adotada pelo Participante 12 vai ao encontro do defendido por Felice (2013), em que a autora propõe atividades que promovam a reflexão crítica do aluno sobre suas estratégias de aprendizagem de língua estrangeira, visando o desenvolvimento e a autonomia. Com o foco no processo avaliativo da aluna surda, o professor afirmou que percebeu evolução na aprendizagem e desempenho da aluna surda, uma vez que ela demonstrava compreender o que poderia melhorar.

Nesse caminho, retomo outra vez Felice (2013) para ressaltar que, de acordo com o relatado pela Participante 12, ela tende a desenvolver práticas avaliativas formativas, uma vez que esse tipo de avaliação possibilita o ajuste, a correção e a reorientação da aprendizagem. Entendo que esse participante demonstrou que segue a diretriz proposta pelo PLLP (avaliação na perspectiva formativa) no que tange à importância do *feedback*, citado por Masetto (2003) como uma das características necessárias à avaliação no ensino superior:

[...] em que o docente informa e discute claramente com o aluno as suas dificuldades e seus avanços, traçando com o mesmo metas a serem vencidas. Esta prática oferece ao processo avaliativo uma dimensão diagnóstica e prospectiva, pois apresenta ao discente informações sobre sua condição atual e o auxilia a se organizar e planejar-se para superar tal condição rumo a uma aprendizagem mais significativa. (UFU, 2007, p. 47).

Com foco no processo avaliativo dos alunos surdos, o *feedback* é o elemento chave na avaliação formativa não somente para esse aluno, quanto também para os demais. Como disposto no IC, o *feedback* informa o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades acadêmicas e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Nesse caminho, retomo Villas Boas (2006) para referendar a prática que os docentes dizem desenvolver do *feedback*, atendendo assim, ao professor e ao aluno. Para o professor, ele pode informar dados que possibilitarão uma tomada de decisões programáticas, visando desenvolver ações e estratégias que vão ao encontro das necessidades de cada aluno. Para o aluno, “geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços e que aspectos precisam ser melhorados” (VILLAS BOAS, 2006, p. 81).

Por outro lado, me preocupa o fato de seis participantes da pesquisa assinalarem a alternativa “não”, indicando com isso, que eles podem não ter realizado algum tipo de orientação para o aluno surdo após a correção e entrega dos resultados e das atividades avaliativas. Diante disso, é possível pressupor que se os docentes escolheram a opção não, isso pode indicar que eles também não desenvolviam a prática do *feedback* com os outros alunos. Neste enfoque, apesar do recomendado pelo PLLP que apresenta as diretrizes para avaliação do trabalho pedagógico, e considera a importância do *feedback* para a avaliação formativa, seis docentes não atendem ao pressuposto nesse documento que norteia as práticas avaliativas.

Na pergunta de número quinze, procurei saber se os participantes da pesquisa buscaram junto ao CEPAE, enquanto núcleo de acessibilidade da UFU, algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade ao aluno surdo na sala regular de ensino. Para tanto, apresentei as seguintes alternativas a serem assinaladas pelos docentes: monitoria; adaptação de material didático; tradução de textos para a Libras; Serviço de interpretação da Libras na sala regular de ensino (Profissional Intérprete); orientação na acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino; transposição/tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa. Dos doze participantes, três assinalaram que procuraram o CEPAE para

oferecer monitoria à aluna surda, propiciando condições de acessibilidade a ela na sala regular de ensino.

A transposição /tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa foi assinalada por um participante de pesquisa, o que indica que ele afirma ter buscado esse serviço junto ao núcleo de acessibilidade da UFU. As alternativas que constavam sobre a adaptação de material didático e sobre a tradução de textos para a Libras, não foram assinaladas por nenhum participante. Por outro lado, quatro docentes marcaram a opção sobre orientação na acolhida do aluno surdo, o que indica que eles afirmam ter procurado o CEPAE em busca de orientações sobre como propiciar condições de acessibilidade à aluna surda em sala de aula. A alternativa que constava sobre o serviço de interpretação da Libras foi assinalada por todos os doze participantes.

Essas respostas observadas em conjunto fornecem subsídios para entender que, em maior ou menor número, todos os participantes da pesquisa afirmaram buscar algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade à aluna surda na sala regular de ensino. Levando em consideração as respostas dos doze docentes para a questão apresentada, entendo que eles buscaram atender ao disposto na Lei 13.146/2015, a fim de propiciar o desenvolvimento acadêmico e social da aluna surda, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem.

Contudo, é útil acrescentar que, com o foco no processo de ensino-avaliação-aprendizagem dos alunos surdos, outras ações carecem ser desenvolvidas a fim de potencializar a educação dos surdos. Nesse sentido, entendo que o CEPAE, enquanto núcleo de acessibilidade da UFU tem muito a contribuir em ação conjunta com o professor e com o aluno para atender aos pressupostos de uma educação centrada nas necessidades e potencialidades do surdo.

Em relação à avaliação da aprendizagem da aluna surda, apresentei o questionamento na pergunta dezesseis sobre como os resultados das atividades avaliativas e provas aplicadas impactaram/refletiram/influenciaram em sua prática de ensino e plano de avaliação. Em termos gerais, todos os participantes da pesquisa afirmaram que suas práticas foram impactadas/refletidas/influenciadas pela avaliação da aprendizagem da aluna surda.

Apresentarei, a seguir, alguns excertos das respostas dos participantes sobre a referida questão.

Excerto 19 – A avaliação da aluna surda, em alguma medida, me tirava da zona de conforto, o que foi muito positivo, pois me fazia pensar o estudo da língua a partir de um contexto, um contexto completamente novo para mim e para o qual não tive qualquer preparo. Fomos fazendo juntas. A parceria da

intérprete também foi de grande valia, pois ela me dizia como proceder. Acredito que o primeiro impacto foi reconhecer, na primeira ou na segunda aula, para todos os alunos, que eu não sabia como fazer e que isso estava me deixando angustiada. A partir desse momento, se estabeleceu entre todos uma relação de cooperação, o que marcou profundamente todas as práticas que se deram em sala de aula a partir então. (Participante 7).

Em relação à resposta do Participante 7, constatei que, num primeiro momento, a presença da aluna surda em sala de aula causou desconforto ao professor, e, em decorrência disso, o tirou da zona de conforto também ao avaliar a aluna surda. A esse respeito, o docente afirma que foi um aspecto positivo, pois o levou a refletir sobre o estudo da língua a partir de um novo contexto. O fato de ele pontuar que o fazer foi conjunto com a aluna surda com a intérprete denota que esse participante tende a desenvolver uma avaliação a serviço da aprendizagem, uma vez que ele reformulou o seu trabalho didático, com vistas a aperfeiçoá-lo, a partir do *feedback* da aluna surda e da intérprete.

Uma das premissas adotadas para a prática da avaliação que forma, é o *feedback* como elemento chave. De acordo com um dos apontamentos do IC no que concerne a esse tipo de avaliação, retomo novamente em específico para esse caso, a (re)orientação do trabalho do professor. Nessa direção, aproximando a resposta do Participante 7 a IC observei que ele desenvolve a avaliação como outra forma de aprender, segundo Álvarez Méndez (2002). Contudo, o aprender, nesse caso, não se limita somente à aluna surda, mas se estende ao professor, uma vez que ele se dispôs a ser aprendiz também nesse processo.

Por sua vez, destaco o excerto da resposta do Participante 10 sobre os impactos da avaliação da aprendizagem da aluna surda em sua prática de ensino e plano de avaliação.

Excerto 20 – É preciso ter um olhar diferenciado nas atividades avaliativas do aluno surdo principalmente no que se refere à produção escrita buscando um diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações do aluno, para valorização de sua identidade surda. (Participante 10).

A resposta desse participante vai ao encontro com o disposto nos documentos legais, tais como o Decreto 5.626/2005 e a Lei 13.146/2015 que, dentre outros aspectos, asseguram a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua dos surdos, impactando diretamente nos processos avaliativos do surdo. Em relação a afirmar reconhecer a diferença linguística da aluna surda, a perspectiva adotada pelo Participante 10 vai ao encontro do postulado Martins e Machado (2009) ao considerar que o surdo apresenta uma condição linguística diferente.

Destaco também, a seguir, o excerto de resposta do Participante 1 sobre os impactos da avaliação da aprendizagem da aluna surda sobre a sua prática de ensino.

Excerto 21 – Avaliei, sobretudo, a participação da discente surda – aula a aula – e observei o seu destacado interesse e desempenho, o que se manifestava claramente por meio de perguntas claras e bem elaboradas que ela me fazia durante as aulas, via mediação de intérpretes. (Participante 1).

Diante da afirmação do professor, entendo que ele buscou desenvolver uma avaliação atrelada ao processo de ensinar e aprender, uma vez que esse participante disse que avaliou – aula a aula – a participação da aluna surda. Com isso, entendo que a avaliação poderia não ocorrer em momento isolado, pelo contrário, movimentava todo o processo de ensino e aprendizagem, sob o olhar atento do professor. A resposta do professor denota que a sua prática avaliativa buscava estar pautada no disposto pelas diretrizes apontadas no PLLP, desenvolvendo uma “avaliação feita durante o ensino”. (UFU, 2007, p. 59) Aproximando a resposta do Participante 1 ao IC, ela vai ao encontro do que também propõe Fidalgo (2007, p. 290) ao desenvolver “uma avaliação formativa enquanto uma atividade de ensinar-avaliar-aprender-avaliar-ensinar”.

Levando em consideração as reflexões sobre a avaliação que forma como atividade espiralada e revisitada a cada ação, segundo o proposto por Fidalgo (2007), apresento a seguir um excerto de resposta que merece destaque:

Excerto 22 – Tivemos um episódio específico, como parte da avaliação formativa, em que a aluna surda fez uma apresentação para toda turma e nos ensinou a língua de sinais dos Estados Unidos. Ela fez uma pesquisa abrangente e com a ajuda do intérprete nos ensinou como movimentar nossas mãos e corpos, fez comparações com a LIBRAS e nos engajou em um movimento muito interativo. Acredito que isso tenha impactado fortemente a minha prática de ensino e meus planos de avaliação porque solidificou a premissa de que a partir do momento que contextualizamos o processo de ensino e aprendizagem para aquilo que é caro para nossos alunos, podemos perceber o engajamento, que leva a uma aprendizagem significativa. (Participante 12).

Como se depreende pelo que expõe o Participante 12, entendo que ele afirma ter buscado desenvolver uma avaliação formativa com vistas a significar a aprendizagem não somente da aluna surda, mas de todos os alunos. Vou além em minha análise, embasada no excerto, ao pontuar que o professor acredita que a sua prática de ensino tenha sido fortemente impactada, ao significar também a sua aprendizagem enquanto professor avaliador.

Aproximando a resposta desse participante ao IC, constatei que ele desenvolve ações promotoras de uma avaliação que forma, a serviço das aprendizagens, uma vez que promove a avaliação como parte integrante do processo de formação dos estudantes mediada pela aprendizagem crítico-reflexiva.

Por fim, como último questionamento, perguntei aos participantes se havia alguma informação, questionamento, consideração, opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação que eles gostariam de acrescentar. Como resposta a esse questionamento, dois participantes justificaram que teceram os seus comentários no que concerne a essa questão, ao longo do questionário. Portanto, as suas considerações já foram apresentadas durante as análises. Cinco professores não responderam a essa pergunta, deixando o espaço em branco e cinco participantes responderam à questão. Apresentarei, a seguir, dois excertos das respostas dos professores a esse último questionamento.

Excerto 23 – De modo geral, sobre meus processos de avaliação, tenho a dizer que tenho imensa dificuldade em avaliar. Talvez porque ainda tenho arraigado padrões antigos e sempre acho que faço isso pessimamente. Mas, enfim, tenho tido alguns retornos positivos. (Participante 8).

Excerto 24 – O meu processo de avaliação pensa pouco nos alunos com deficiência, devido à formatação do processo avaliativo no qual a minha formação e a minha práxis me levam, mas estou sempre antenado com os alunos e suas necessidades, buscando sempre fazer as alterações necessárias nos processos de avaliação, caso elas se apresentem como demandas dos alunos. (Participante 6).

A partir da resposta dos professores, foi possível constatar a transparência do Participante 8 ao reconhecer a sua dificuldade em avaliar. Isso denota que ensino, aprendizagem e avaliação como tríade do processo educacional formativo demanda o enfrentamento de desafios cotidianos no fazer pedagógico em sala de aula. Observo ainda que os participantes acima afirmam sentir o impacto dos padrões antigos influenciando as suas práticas avaliativas, embora pareça que ele lute contra tal concepção. Retomo o postulado por Felice (2013) quando ela discorre que os docentes avaliam os seus alunos da mesma maneira que foram avaliados em seu processo de formação, consolidando e reproduzindo as mesmas práticas avaliativas a que foram submetidos.

Contudo, pelo exposto no excerto do Participante 8, percebo que ele afirma que tem recebido alguns retornos positivos sobre a sua prática docente no que concerne à avaliação. Isso pode demonstrar que os *feedbacks* indicam que ele tem buscado desenvolver outras práticas que não reproduzem as práticas avaliativas tradicionais baseadas em suas

experiências anteriores. A respeito disso, o Participante 6 também pontua que busca fazer alterações necessárias nos processos de avaliação para contemplar as necessidades dos alunos. Especialmente, em se tratando dos alunos com deficiência, é possível entender que a formatação do processo avaliativo a que este professor foi submetido em sua formação, influencia a sua práxis. Entendo com isso que as práticas avaliativas desenvolvidas por esse docente podem não atender às particularidades dos alunos com deficiência, uma vez que provavelmente ele desconhece alternativas e/ou mecanismos de avaliação que vão ao encontro das necessidades desses alunos.

Cumprе ressaltar que o último questionamento foi apresentado também com vistas à coleta de sugestões a serem compartilhadas com o CEPAE que é o núcleo de acessibilidade da UFU no intuito de potencializar as ações que já vêm sendo desenvolvidas para atender às necessidades das pessoas com deficiência. Nessa direção, seguem dois excertos de respostas com algumas sugestões sobre a necessidade de orientar os professores no que se refere à preparação de aulas para alunos com deficiência, dentre outras questões.

Excerto 24 – Nós professores não recebemos – até onde sei – orientações específicas sobre procedimentos a serem adotados com alunos surdos. A UFU deveria orientar os professores a esse respeito ao ingressarem na instituição, durante o curso de formação para servidores recém-admitidos; mais especificamente, a UFU deveria auxiliar os docentes – por meio de cursos e oficinas – a preparar aulas para alunos surdos, cegos. (Participante 2).

Excerto 25 – Gostaria de sugerir que o Cepae não apenas apresentasse os alunos surdos, mas também orientasse o docente quanto ao material a que o docente poderia ter acesso. Como não perguntei, ficou meio subentendido que eu, docente, estaria tranquila quanto à forma de apresentar o conteúdo à aluna. Além disso, a aluna ficou várias aulas sem intérprete, tendo tido uma excelente intérprete no início, que não pôde continuar, e o intérprete que começou a seguir faltava, não sabia e nem tentava saber o que estava sendo explicado. Graças aos colegas e à enorme capacidade de adaptação da aluna surda, ela conseguiu vencer essa etapa. (Participante 9).

As sugestões acima apresentadas pelos participantes vêm ao encontro do pressuposto na Lei 13146/2015 que assegura o direito à educação das pessoas com deficiência ao mesmo tempo em que as instituições de ensino promovem ações inclusivas para todos os alunos. Enquanto núcleo de acessibilidade da Universidade Federal de Uberlândia, o CEPAE desenvolve ações visando à garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena, conforme o disposto no Art. 28, Inciso II da LBI.

Enquanto servidora da Universidade Federal de Uberlândia, intérprete de Libras lotada no CEPAE, tenho vivenciado as ações desenvolvidas pelo núcleo de acessibilidade da UFU, que tem atuado na perspectiva do acompanhamento das pessoas com deficiência, da orientação aos professores e aos coordenadores dos cursos que recebem alunos com deficiência. Nesse caso, o Atendimento Educacional Especializado é oferecido ao aluno considerando as suas necessidades e especificidades, por meio da oferta de: monitorias, contratação e controle de agenda dos monitores, adaptação de material didático, empréstimo de materiais assistivos, capacitação do aluno com deficiência e colegas na utilização das tecnologias assistivas, elaboração de documentos orientadores de prática pedagógica, oferta de cursos de capacitação via formação continuada, acessibilidade para alunos surdos via intérprete, capacitação para utilização de programas leitores de tela para alunos cegos e com baixa visão, adaptação de materiais escritos para áudio para cegos e deficiência intelectual, entre várias outras ações. Nesse sentido, essas são algumas das inúmeras e diferentes atividades oferecidas pelo CEPAE no sentido de promover a inclusão educacional e também social.

Enquanto núcleo de acessibilidade da UFU, o papel fundamental do CEPAE é propiciar condições de acessibilidade à pessoa com deficiência no seio da universidade. Para tanto, o CEPAE busca atender ao pressuposto nos documentos oficiais, tais como a LBI, o Decreto 5.626/2005, a Lei 13.409/2016, dentre outros aspectos legais.

Cumprе ressaltar que no início de 2018 a UFU recebeu mais de oitenta alunos com deficiência que ingressaram em diferentes cursos, a partir do SISU – Sistema de Seleção Unificada. O SISU é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM. Desde o ano de 2016, o SISU passou a oferecer vagas no âmbito das cotas a partir da Lei 13.409/2016, que altera a Lei nº 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos, de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Essa legislação determina que a pessoa com deficiência tem o direito à reserva de vagas em todos níveis educacionais - nível básico de ensino e nível superior (graduação e pós-graduação). O percentual para determinar o número de vagas nesse sistema de cotas para a pessoa com deficiência é definido considerando a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza.

No caso da UFU, o percentual de vagas ultrapassa os 22% (vinte e dois por cento) na graduação e pós-graduação. Nesse contexto, a UFU deu início aos processos de ingresso da pessoa com deficiência, considerando esse percentual e cumprindo a legislação, a partir de 2018 sendo no início do ano o ingresso via SISU e para o segundo semestre, o ingresso via processo seletivo vestibular, tendo reservado o respectivo percentual das vagas.

Essa instituição juntamente com o CEPAE tem embrenhado esforços no sentido de, não apenas promover o ingresso da pessoa com deficiência na UFU nos moldes da legislação, mas também de zelar pela permanência com qualidade e conclusão do curso com êxito. De todo modo, o CEPAE ainda carece de muitos investimentos tanto no âmbito estrutural, quanto de recursos humanos, no entanto, esse setor, apesar das suas precárias condições não tem fugido à sua responsabilidade em termos de atuar fortemente na busca por propiciar condições de acessibilidade ao discente com deficiência regularmente matriculado em cursos de graduação e pós-graduação nessa renomada universidade.

Tal realidade demanda adaptações significativas de toda a instituição a fim de promover a acessibilidade em toda a sua dimensão arquitetônica, instrumental, metodológica, programática, nos transportes, e, principalmente, atitudinal. Levando em consideração as importantes sugestões apresentadas pelo Participante 2, elas serão compartilhadas com o núcleo de acessibilidade da UFU a fim de melhorar as ações que já vêm sendo desenvolvidas no intuito de tornar a universidade cada vez mais inclusiva.

A seguir, passo à análise dos dados apresentando os processos avaliativos na perspectiva da aluna surda.

5.2 Processos avaliativos na perspectiva da aluna surda

Nesta parte do trabalho, pretendo levantar os principais tipos de avaliação que foram aplicados de modo especial à aluna surda no Curso de Letras: LP do ILEEL, sob a perspectiva dessa aluna. Para tanto, o questionário apresentado a ela foi elaborado no sentido de coletar dados para a análise dos mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo, em termos gerais. Cumpre ressaltar o questionário aplicado à aluna surda foi realizado em Língua de Sinais Brasileira – Libras, registrado em vídeo e transcrito em Língua Portuguesa, para fins da pesquisa.

Os dados advindos da base de dados acima serão analisados à luz dos resultados da aluna em relação ao desempenho em cada disciplina tendo como parâmetro o histórico acadêmico da aluna surda, por meio do levantamento das disciplinas cursadas, possibilitando uma avaliação mais objetiva dos dados, complementando outras informações obtidas e

articuladas aos resultados da análise dos demais elementos componentes da base de coleta de dados. Além disso, serão considerados os documentos oficiais, tais como a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05, o Decreto 7.611/2011 e a Lei 13.146/2015, e a fundamentação teórica da presente dissertação.

A aluna surda foi regularmente matriculada no curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa com ingresso no início de 2012, cursando no 1º período seis disciplinas envolvendo Línguas Estrangeiras e Estudos de Texto. Sendo aprovada em todas as disciplinas desse período, a aluna alcançou o Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) acima de 70%. Já no 2º período, segundo semestre de 2012, a aluna matriculada em seis disciplinas envolvendo também estudos de Línguas Estrangeiras e de Textos, teve êxito em todas elas, alcançando o CRA acima de 85%.

No 1º semestre de 2013, a aluna cursou sete disciplinas da área da Educação, dos Estudos Linguísticos e Clássicos, sendo aprovada em todas as disciplinas, obtendo CRA superior a 78%. Já no 2º semestre do mesmo ano, ela se matriculou em seis disciplinas envolvendo estudos da Língua Portuguesa e Literatura Infantil, além de uma disciplina específica de Políticas e Gestão da Educação. Pela primeira vez a aluna foi reprovada em uma disciplina, Estudos Morfológicos do Português. Contudo, nas demais disciplinas ela obteve notas acima de 70,0 o que favoreceu em sua média no CRA com mais de 66%.

No entanto, no primeiro semestre de 2014, já no 5º período, a aluna matriculada em seis disciplinas das áreas de Linguística, Linguística Aplicada e Metodologia de Ensino, foi reprovada em três disciplinas, sendo uma delas por frequência. Além das reprovações, a aluna realizou trancamento parcial de uma dessas disciplinas. Sendo assim, o seu CRA sofreu uma queda em que chegou a pouco mais de 28%.

No 2º semestre de 2014, matriculada também em seis disciplinas das áreas de Teoria e Análise do Discurso, Poesia e Variação Linguística, a aluna solicitou o trancamento parcial em duas disciplinas, e foi reprovada em uma disciplina. O fato de ser aprovada em três disciplinas contribuiu para elevar o seu CRA para 55%.

Em 2015, no 1º semestre, sendo matriculada em três disciplinas das áreas de Estudos Sintáticos e Literatura, a aluna foi aprovada em todas com notas acima de 80 pontos contribuindo assim, para melhorar o seu CRA com mais de 81%. No 2º semestre do mesmo ano, ela novamente se matriculou em três disciplinas, quais sejam, Estudos Morfológicos do Português, Poesia Brasileira do Século XIX e Prosa do Romantismo Português. A aluna obteve êxito em todas as disciplinas, alcançando o CRA de mais de 84%.

No 1º semestre de 2016, a aluna cursou seis disciplinas das áreas de Literatura e Língua Portuguesa, além da disciplina de Libras em que obteve 100% de êxito. Em outras duas disciplinas, ela também foi aprovada com 100%. Contudo, o fato de ter sido reprovada por frequência em uma disciplina, contribuiu para uma queda em seu CRA e fechou o semestre com mais de 69%.

As atividades acadêmicas científicas e culturais desenvolvidas ao longo do curso foram comprovadas por meio de certificados e apresentadas no 2º semestre de 2016. No histórico escolar constam todas elas como aprovadas e aceitas. Nesse mesmo semestre, a aluna cursou cinco disciplinas das áreas de Análise do Discurso, Literatura e Português, sendo aprovada em todas elas com média acima de 70 pontos. Vale ressaltar que em estágio Supervisionado de Português em Diferentes Contextos ela obteve êxito de 100%. Assim, o seu CRA nesse semestre foi mais de 82%.

Por fim, no 1º semestre de 2017, último período, a aluna cursou quatro disciplinas, obtendo êxito em todas elas com notas acima de 80 pontos sendo que em Estudos Clássicos: Latim 1, ela foi aprovada com 100 pontos. Alcançando assim o CRA de mais de 86% referente a esse período e o CRA geral acima de 71% como média em todas as disciplinas cursadas.

O documento denota que a aluna conseguiu cumprir todos os créditos, em que todos os requisitos foram cumpridos, conseguindo concluir com êxito o processo de formação do curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, sendo registrado pelo seu histórico escolar a conclusão com aproveitamento final em todos os componentes curriculares cursados.

Ao aproximar o histórico acadêmico às respostas dos doze docentes participantes da pesquisa, foi possível perceber que as disciplinas ministradas por eles, foram exatamente aquelas que a aluna foi aprovada com êxito, com notas acima de 80 pontos. Entendo com isso, para além de uma visão quantitativa de notas, que o bom desempenho da aluna refletido nas aprovações, pode ter sido fruto da avaliação formativa-qualitativa desenvolvida por seus professores.

Para tecer uma análise sobre as questões envolvendo temas relativos aos processos de avaliação que foram aplicados à aluna surda, apresentei um questionário a ela contendo perguntas fechadas e abertas. Como primeiro questionamento, busquei saber se, de maneira geral, no primeiro dia de aula os professores já apresentavam o plano de avaliação que seria desenvolvido durante o semestre ou era discutido/negociado com a turma.

Para tanto, duas alternativas de resposta poderiam ser consideradas, sendo a primeira, “era discutido/negociado com a turma”, e a segunda, “apresentava o plano de aula que seria desenvolvido no semestre”. A aluna optou por marcar as duas alternativas, justificando que em algumas disciplinas os professores discutiam/negociavam com a turma, mas em outras disciplinas o plano de avaliação era apresentado sem a possibilidade de discussão com a turma.

Mesmo apresentando essa questão fechada, a aluna sentiu necessidade de tecer alguns comentários que apresento a seguir, como excerto de resposta à primeira pergunta do questionário:

Excerto 1 – Em algumas disciplinas, no primeiro dia de aula os professores apresentavam o plano de avaliação para ser discutido com a turma. Eu sempre gostei muito dessa proposta, porque quando isso acontecia, eu tinha a oportunidade de apresentar algumas sugestões, discutir com os professores e com os alunos. E assim me sentia parte do processo, sabe? Outra coisa é que nessas oportunidades eu já perguntava se poderia fazer a prova ou trabalho em Libras ou relacionar o conteúdo da disciplina com línguas de sinais de outros países, como no caso das línguas estrangeiras. (...) E com isso, a avaliação ou prova deixava de ser algo só pra conseguir nota, mas era também uma parte que eu me sentia mais tranquila para fazer.

Aproximando essa resposta ao pressuposto por Felice (2013) foi possível entender que, ao discutir/negociar o plano de avaliação com os alunos, alguns professores possibilitavam o desenvolvimento de uma aprendizagem crítico-reflexiva, uma vez que os alunos também participavam do planejamento de ensinar-aprender-avaliar como autores nesse processo. Em se tratando da aluna surda, ela disse que apresentava algumas sugestões para os professores no que se refere à apresentação de atividades em língua de sinais, indicando que com isso, eles poderiam entender que o surdo apresenta uma condição linguística diferente. Isso vai ao encontro do postulado por Martins e Machado (2009) demandando que os educadores desenvolvam estratégias assertivas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Na segunda pergunta, busquei saber se os professores desenvolviam alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontravam os alunos em relação ao conteúdo que seria aplicado no semestre. Como alternativas de resposta, apresentei quatro opções: frequentemente, algumas vezes, raramente e nunca. A aluna fez a opção pela resposta “algumas vezes”. De acordo com a resposta da aluna, entendo que ela afirmou que

alguns professores buscavam desenvolver a avaliação diagnóstica com o foco nas capacidades do aluno.

Especialmente para a aluna surda, a compreensão de suas capacidades linguísticas antes de iniciar o processo de ensino e aprendizagem é relevante, uma vez que possibilita ao professor conhecer as habilidades e as dificuldades desse aluno que demonstra os seus conhecimentos em duas línguas de modalidades diferentes. Um processo avaliativo que considere as especificidades linguísticas dos alunos surdos é essencial para desenvolver ações inclusivas que permitam esses alunos participarem da avaliação em condição de igualdade com os demais.

Retomo Botelho (2002) para salientar que o desconhecimento das características que os surdos apresentam pode influenciar negativamente as práticas avaliativas, tornando esse processo excludente. Com foco no processo avaliativo dos alunos surdos, é preciso desenvolver práticas de avaliação que contemplem a diferença linguística desses alunos na promoção de “um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, conforme assegurado no Art. 1º, Inciso I do Decreto 7611/2011.

Para saber com que frequência a aluna surda fazia provas individuais e sem consulta, apresentei a terceira pergunta a ela. Outra vez, a aluna poderia escolher dentre as opções de resposta, frequentemente, algumas vezes, raramente e nunca. Como resposta, a aluna escolheu a alternativa “algumas vezes” e complementou da seguinte maneira:

Excerto 2 – Quando os professores aplicavam prova sem consulta, acredito que era um sofrimento não só para mim, mas para os outros alunos também. A gente ficava tão nervoso em tirar a nota e em decorar a matéria, que quando a prova terminava eu nem me lembrava mais do conteúdo da prova. E pra mim era mais difícil porque eu precisava entender a pergunta em Libras, pensar em Libras e escrever em Língua Portuguesa. E quando ia responder em Português, acho que não conseguia responder tudo o que eu pensava em Libras. Mas em algumas disciplinas eu tive a oportunidade de fazer a prova em Libras e era muito melhor quando isso acontecia!

Como resposta ao questionamento apresentado, foi possível perceber que a aluna afirmou que algumas vezes os professores aplicavam prova sem consulta. Pontuou também sobre o seu nervosismo em “decorar a matéria” e em tirar boas notas, denotando com isso que a aprendizagem ficava em segundo plano. Retomo Micolli (2006, p.116) para ressaltar o que a aluna disse em consonância com o defendido pela autora, sobre a “a distância que existe entre

uma avaliação elaborada para dar nota e uma avaliação que pretende informar o aluno e o professor sobre o processo de aprendizagem”.

Cumpram ainda ressaltar que a aluna pontuou sobre a sua dificuldade em registrar os seus conhecimentos em Português nas provas. A sua resposta é bastante significativa ao discorrer sobre o esforço que demanda produzir significados em uma língua que, por falta de referenciais sonoros, não se sente à vontade. Tal consideração se mostra importante para compreender, analisar e discutir os aspectos que envolvem a produção escrita de surdos, com vistas a desenvolver critérios de avaliação diferenciados em relação à Língua Portuguesa.

Com o intuito de saber com qual frequência os docentes permitiam a refacção de provas e/ou atividades avaliativas, apresentei esse questionamento à aluna na quarta pergunta. Como resposta, a aluna optou pela alternativa “algumas vezes” e complementou com a seguinte resposta:

Excerto 3 – Após a prova, alguns professores retomavam o conteúdo, explicando outra vez, esclarecendo as dúvidas que a gente apresentava e depois, entregava a mesma prova pra gente refazer, acrescentar resposta ou modificar alguma coisa. Eu achava isso incrível! Porque assim, não precisa ter medo pra fazer prova ou ficar só decorando sem entender nada. Quando eu fazia a prova outra vez, acontecia de eu aprender o que não tinha aprendido antes. (...) Lembrei de uma atividade importante, que eu também gostava muito de fazer, que era o diário, com anotações do que a gente aprendeu naquela aula, e no final da disciplina os alunos entregavam todas essas anotações para a professora. Eu gostava muito disso, porque podia mostrar para a professora como eu aprendia, através das minhas anotações, das gravuras e de todas as maneiras que eu registrava. A professora era muito atenciosa com todos os alunos e sempre dava um retorno pra gente, sabe? Então, as suas orientações me ajudavam a aprender ainda mais.

Analisando a resposta da aluna, foi possível perceber que ela afirmou que quando os professores permitiam a refacção de prova, isso contribuía para uma nova aprendizagem. Considero, portanto, que esse procedimento colabora para agir a favor da aprendizagem, além de evidenciar o progresso dos alunos, possibilitando o *feedback* do professor como norteador nesse processo. Retomo Rezende (2010) para pontuar sobre a importância da refacção das atividades como parte essencial para promover uma aprendizagem crítico-reflexiva, e também Álvarez Méndez (2002) quanto este autor discorre sobre a avaliação como uma forma de aprender.

Em relação ao diário com as anotações dos alunos a cada aula e conseqüentemente, a ao final da disciplina, conforme pontuado pela aluna, entendo que esse instrumento de avaliação permitiu que a aluna se sentisse mais à vontade para expressar os seus

conhecimentos, uma vez que poderia lançar mão de diferentes registros de sua aprendizagem, contemplando a sua condição linguística. Nessa direção, retomo Felice (2013) que discorre sobre a importância de promover práticas avaliativas na perspectiva crítico-reflexiva no ensino de línguas e, dentre essas atividades de avaliação, estão a produção escrita de um diário reflexivo elaborado ao final de cada aula e a elaboração de um portfólio ao longo do semestre.

Ainda sobre o diário reflexivo, Miranda e Felice (2012, p.135) salientam a relevância desse instrumento avaliativo, proporcionando “ao aluno a oportunidade de refletir sobre sua maneira de aprender, de pensar nas estratégias de aprendizagem que melhor o auxiliam”. Com o enfoque na avaliação dos alunos surdos, uma sugestão a ser considerada é que o registro do diário reflexivo, assim como o portfólio e demais atividades, possa ser realizado por meio de gravações em vídeos e/ou demais recursos tecnológicos, conforme assegurado pelo Decreto 5.626/2005.

A quinta pergunta consistiu em saber a frequência em que os docentes esclareciam os objetivos propostos que se esperava que os alunos alcançassem referente ao conteúdo e à avaliação. A aluna assinalou a opção “frequentemente”. Com isso, entendo que ela afirmou que tanto os objetivos dos conteúdos, quanto os da avaliação eram esclarecidos por todos os professores.

Neste enfoque, retomo Zabala (1998) ao discorrer sobre a relevância de compartilhar objetivos para o desenvolvimento do caráter formativo da avaliação. Para todos os alunos isso é importante, em especial para os alunos surdos, uma vez que ao conhecer os objetivos que devem ser alcançados, isso compreende um avançar para novos conhecimentos. A esse respeito, conhecer os objetivos propostos possibilita também o desenvolvimento da atividade crítica da aprendizagem. Relembrando que, para o aluno surdo, esse processo deve compreender a sua condição bilíngue, tendo como primeira língua a Libras, a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita.

No que concerne à sexta pergunta, questionei se a presença dela na sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação das atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular. Complementando, apresentei as alternativas “sim” e “não”. No caso de a aluna responder afirmativamente, perguntei como ela acredita ter influenciado tais alterações. Como resposta à essa pergunta, a aluna assinalou a alternativa “sim”, e justificou da seguinte maneira:

Excerto 4– Acredito que a minha presença em sala de aula influenciou os momentos de prova e da aula em geral. Porque percebia que eles se preocupavam em saber se eu estava entendendo, perguntavam pra mim e também para os intérpretes sobre como poderiam adaptar a aula para eu entender melhor. E também, quando eu apresentava um seminário, sempre procurava temas do conteúdo da disciplina que fosse em comum com a língua de sinais. Então, eu perguntava pra eles se poderia adaptar essa temática e eles sempre concordavam. Outra coisa, é em relação à prova, na correção de Português como minha segunda língua, em que todos os professores procuram entender o jeito que eu respondia. E quando não entendiam, eles sempre me perguntavam e me davam a chance de responder pra eles em Libras. Em algumas disciplinas, eu fazia as provas em Libras, com a mediação do intérprete.

Por meio da análise da resposta da aluna, foi possível perceber que ela afirmou que sua presença em sala de aula regular influenciou as práticas docentes. A partir disso, entendo que os professores buscaram desenvolver “medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência”, segundo o assegurado na Lei 13.146/2015, favorecendo o acesso, a permanência e a participação da aluna surda. Em sua resposta, a aluna também esclareceu que a correção de suas avaliações escritas era realizada considerando a Língua Portuguesa como segunda língua. Com isso, entendo que os professores buscavam “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, em consonância com o assegurado pelo Decreto 5.626/2005.

Através da sétima questão, solicitei que a aluna apontasse quais os tipos de avaliação que foram aplicados a ela, considerando a sua especificidade linguística. Foram apresentadas cinco alternativas a serem assinaladas, quais sejam, você pôde apresentar suas atividades avaliativas e provas em Libras; foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos; você pôde produzir texto em atividades avaliativas e provas utilizando a interlíngua; você teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística; foram utilizados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e provas da aluna surda.

Dentre as alternativas apresentadas, a aluna assinalou todas elas, esclarecendo a seguir:

Excerto 5 – Como eu já falei antes, em algumas disciplinas os professores permitiam que eu respondesse a prova em Libras, no mesmo dia da prova com outros alunos e às vezes, em turno diferente, em outro dia, mas a prova não era filmada. Os professores marcavam comigo e com os intérpretes para fazer a prova em Libras, e isso me deixava muito mais segura para mostrar o meu conhecimento.

A resposta da participante da pesquisa indica que ela afirmou, considerando também todas as alternativas assinaladas, que algumas vezes os professores permitiam que a prova fosse realizada em Libras, seja em sala de aula ou em turno diferente. Diante dessa afirmação, foi possível entender que os professores atendiam ao pressuposto no Decreto 5.626/2005 que assegura o desenvolvimento e adoção de “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras”.

Além disso, de acordo com o assinalado nas alternativas apresentadas, a aluna afirmou que ela pôde produzir texto em atividades avaliativas e provas utilizando a interlíngua; que teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística; e que foram utilizados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e provas da aluna surda. Diante disso, é possível afirmar que, de maneira geral, os professores buscavam atender os direitos à educação da aluna surda preconizados nos documentos oficiais.

Na pergunta de número oito solicitei à aluna que apontasse quais outros tipos de avaliação que foram aplicados a ela, considerando sua especificidade, e apresentei possibilidade de assinalar mais de uma opção. Para tanto, foram apresentadas as seguintes opções: você pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo; você teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas e na consecução das provas; você teve as atividades avaliativas e provas traduzidas/interpretadas por intérpretes; você teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais; foram disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o seu ensino.

Diante das alternativas apresentadas, a aluna surda assinalou todas as opções, esclarecendo novamente que

Excerto 6 – Em algumas disciplinas, apresentava alguns vídeos em Libras e em outras línguas de sinais nos seminários, sabe? Antes eu expliquei que conversava com os professores para saber se podia apresentar um tema da disciplina que também tinha algo em comum com a língua de sinais. Então, eu apresentava, mas era durante as aulas mesmo. Nunca entreguei atividade avaliativa somente em Libras, os trabalhos eram entregues em Língua

Portuguesa. Sempre aproveitei todas as oportunidades para ensinar sobre as línguas de sinais, sobre a Libras e também sobre a educação dos surdos. Sempre encontrei esse espaço aqui no curso, com o apoio de todos os professores. Uns apoiavam bem mais, outros, menos.

Além do exposto, foi possível entender através das alternativas assinaladas pela aluna surda que ela teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas e na consecução das provas, e também teve as atividades avaliativas e provas traduzidas/interpretadas por intérpretes. Verifico, ainda, que a aluna afirmou que teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais; sendo disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o seu ensino. De maneira geral, isso indica que os professores buscavam desenvolver as suas ações pautadas nas orientações dos documentos oficiais, no que se refere à educação de surdos. A exemplo disso, retomo o pressuposto no Decreto 5626/2005 que assegura a disponibilização de “equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva”.

Para saber se professores realizaram algum tipo de orientação para a aluna após a correção e entrega dos resultados das atividades avaliativas e provas, apresentei esse questionamento na pergunta de número nove. Junto à pergunta, apresentei as alternativas “sim” e “não”. A participante da pesquisa escolheu a primeira opção e complementou a sua resposta:

Excerto 7 – Quase sempre acontecia vista de prova e nesse momento a gente tinha oportunidade de argumentar e perguntar algumas coisas para os professores em relação à nota. Mas sobre orientações após a correção, eu entendo diferente de vista de prova. Porque quando alguns professores orientavam, eles faziam isso individualmente, mostrando para os alunos onde poderiam melhorar, ou perguntando o que quiseram dizer com aquela resposta e davam chance para explicar melhor, etc. Isso eles faziam não era só comigo não, todos os alunos tinham a mesma orientação. E nas disciplinas que os professores orientavam melhor a gente, eu percebia que todos os alunos desenvolviam melhor.

Por meio da análise do excerto acima, foi possível entender que a aluna afirmou que os professores quase sempre faziam a vista de prova com os alunos. Contudo, ela entende que orientação após a correção tem significado diferente da vista de prova, por demandar um tempo individual com os alunos, com orientações específicas para aprimorar o seu desenvolvimento. Entendo com isso que a aluna estava discorrendo sobre a importância do

feedback para a regulação da aprendizagem. Vale ressaltar as últimas linhas do excerto em que a aluna afirma que os alunos desenvolviam melhor quando os professores orientavam melhor. Retomo Villas Boas (2006) para salientar que a avaliação sempre deve ajudar a aprendizagem, caminhando de mãos dadas em prol da superação das dificuldades do aluno, favorecendo o prosseguir na caminhada rumo ao saber.

Na pergunta de número dez, procurei saber se a participante da pesquisa buscou junto ao CEPAE, enquanto núcleo de acessibilidade da UFU, acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade a ela na sala regular de ensino. Para tanto, apresentei as seguintes alternativas a serem assinaladas pela aluna: monitoria; adaptação de material didático; tradução de textos para a Libras; Serviço de interpretação da Libras na sala regular de ensino (Profissional Intérprete); e orientação em sua acolhida na sala regular de ensino.

A aluna assinalou todas as alternativas e justificou a sua resposta, como consta a seguir, no excerto de resposta:

Excerto 8 – Eu realmente sou muito grata ao CEPAE por me apoiar em durante todo o meu tempo na universidade. Entendo que não foi fácil nem para mim e nem para o CEPAE também. Porque sei que algumas coisas dependiam de burocracia e eu precisava ter paciência. Sempre que procurei a coordenação, fui atendida todas as vezes em minhas solicitações. Desde o meu ingresso no curso até a formatura, eu tive todo o apoio necessário através de monitoria e principalmente dos intérpretes que me acompanharam durante todo curso. Tenho certeza que se não tivesse esse apoio, certamente tudo seria muito mais difícil e talvez eu não conseguiria ter concluído o curso.

A partir do que a aluna afirmou, foi possível entender que ela buscou junto ao CEPAE acompanhamento para promover condições de acessibilidade educacional, quais sejam, a monitoria, adaptação do material didático, tradução de textos para a Libras, serviços de interpretação da Libras e orientação em sua acolhida na sala de aula. A aluna também afirmou que foi atendida em todas as suas solicitações, sendo possível concluir que o núcleo de acessibilidade da UFU buscou promover a ela “condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão”, de acordo com o assegurado pela Lei 13.146/2015.

Isso significa dizer que o CEPAE buscou oferecer apoio necessário com vistas a facilitar a efetiva educação da aluna surda, conforme o disposto na Lei 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, além de discorrer sobre outras ações para

atender as suas necessidades linguísticas, conforme preconizado pelo Decreto 5.626/2005. Diante dessa análise, foi possível concluir que o CEPAE, enquanto núcleo de acessibilidade da UFU buscou desenvolver ações com vistas a promover o ingresso, a permanência com qualidade e a conclusão do curso pela aluna surda, com êxito.

Por fim, como último questionamento, perguntei à participante se havia alguma informação, questionamento, consideração, opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação que ela gostaria de acrescentar. A seguir, apresento o excerto de sua resposta.

Excerto 9 – Acredito que avaliação é complicada não só pra mim, mas para todos os alunos ouvintes também. Porque parece que é uma coisa que todos têm medo, sabe? A gente aprende, estuda, mas na hora da prova, parece que tudo trava. Por isso, penso que a avaliação deve ser mais discutida, ter cursos para ensinar os professores a avaliar de todas as maneiras. Falo isso, porque eu participei de muitas avaliações durante o curso e em algumas eu me sentia mais tranquila e às vezes, nem percebia que estava sendo avaliada. Essa pesquisa é muito importante, porque acredito que vai ajudar na avaliação de outros surdos também em outros cursos, porque cada vez mais os surdos estão ocupando outros espaços. (...) Então, penso também que avaliação para os surdos é mais complicada, porque na maioria os trabalhos são em Português e isso é mais difícil pra gente. Ainda é novidade para os professores ter um aluno surdo em sala, e se eles não sabem como os surdos aprendem, como vão saber avaliar a gente? (...) Tenho muito gratidão à universidade, aos meus professores, aos colegas, ao Cepae, aos intérpretes e aos monitores. E gostaria muito de agradecer especialmente uma intérprete que me acompanha desde a primeira vez que tive intérprete na vida! A minha conquista é dela também, porque a minha história foi construída a quatro mãos.

Verifico, através da resposta da participante da pesquisa, que ela afirma que avaliação é algo complicado não só para ela, mas para todos os alunos. Prosseguindo, a aluna disse que mesmo aprendendo e estudando, na “hora da prova, parece que tudo trava”. Entendo, com isso, que o conceito de prova, conforme o exposto por ela, é atrelado a algo punitivo, relacionado ao medo. Por outro lado, a aluna discorre sobre a importância de cursos de formação de professores que ensinem a avaliar de todas as maneiras.

A aluna pontua sobre algo que me chamou a atenção, ao falar sobre a experiência de se sentir tranquila em algumas avaliações e, com isso, nem perceber que estava sendo avaliada. Tal afirmativa se encontra atrelada ao pressuposto por Felice (2013), que por meio das atividades avaliativas no decorrer de disciplina ministrada por essa professora, propõe diferentes atividades avaliativas. Considerando que o aluno do curso de Letras é um

profissional em formação, a vivência dessas práticas avaliativas poderá ajudá-lo a superar a concepção de avaliação tradicional, engessada e concentradora do poder do professor.

É útil acrescentar que a participante faz referência à importância dessa pesquisa, acreditando que a presente dissertação pode auxiliar no processo de avaliação de outros surdos em cursos diferentes, de maneira geral. A avaliação da aprendizagem de aluno surdo, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é um dilema que está posto. Para avaliar esses alunos é preciso entender como os surdos aprendem e a partir dessa premissa, desenvolver um processo avaliativo pautado não somente nas necessidades linguísticas dos surdos, mas também em suas habilidades e potenciais.

Por fim, a aluna surda termina as suas observações agradecendo a todos que fizeram parte da sua jornada acadêmica, propiciando condições para que ela tivesse êxito nessa caminhada. Em especial, enquanto pesquisadora e intérprete, me sinto extremamente honrada por fazer parte dessa história que foi construída com muito estudo, dedicação e amor, a quatro mãos.

Em seguida, exponho minhas considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida à luz dos estudos linguísticos aplicados. Passo, portanto, às considerações finais desta reflexão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa parte da dissertação, apresento as minhas considerações finais, sem evidentemente esgotar as possibilidades de pesquisa referente ao tema proposto nesse estudo. Para tanto, retomo as perguntas de pesquisas e os objetivos que motivaram e nortearam a realização deste trabalho. Na sequência, apresento as contribuições desta pesquisa para os interessados pelas questões sobre os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada. Posteriormente, discorro sobre algumas limitações da pesquisa e, finalizo, então, tecendo algumas considerações finais para esse estudo.

Tendo como base os resultados apresentados nas análises desta dissertação, procuro responder, a seguir, as perguntas de pesquisa postas no início do presente estudo.

O processo avaliativo aplicado à aluna surda foi o mesmo aplicado aos alunos ouvintes?

No decorrer deste estudo, procurei responder à pergunta supracitada por meio de uma investigação sobre os mecanismos de avaliação que foram aplicados à aluna surda, no contexto de sala regular de ensino, portanto, inclusivo. Diante disso, é importante destacar que a inclusão da pessoa com deficiência na perspectiva de avaliação da aprendizagem, não significa que os processos avaliativos desenvolvidos para ela devem ser diferentes, no sentido de reduzir o conteúdo ou elaborar uma prova mais “fácil”.

Lembrando que o surdo, nesse contexto, é considerado pessoa com deficiência em termos legais. A inclusão aconteceu no momento em que foram propiciadas condições de acessibilidade linguística, no caso específico da aluna surda, por meio das atividades avaliativas interpretadas em Libras com a mediação dos intérpretes; através das provas em que ela teve a oportunidade de expressar a sua aprendizagem em Libras; na flexibilização do tempo para entregar as suas atividades, quando necessário; na correção de suas atividades avaliativas considerando a Língua Portuguesa como sua segunda língua; dentre outras ações.

Diante do exposto, no que se refere aos instrumentos e procedimentos de avaliação, o processo avaliativo aplicado à aluna surda, segundo os dados mostraram, foi o mesmo aplicado aos alunos ouvintes, contudo, reconhecendo as especificidades linguísticas da aluna. De acordo com a análise dos dados, é possível afirmar que as ações desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, segundo eles afirmaram, visavam à promoção de

condições de acessibilidade e igualdade no processo de avaliação dessa aluna, considerando as suas necessidades.

Como a perspectiva de avaliação cujo objetivo assumido é o de gerar e gerir retroinformação, seja para a ação do professor em sala de aula, seja para a gestão acadêmica, impactou na aprendizagem e desempenho da aluna surda?

Ao analisar as respostas dos participantes da pesquisa frente às questões apresentadas, foi possível entender que, em termos gerais, a aprendizagem e o desempenho da aluna surda foram positivamente impactados por meio dos processos avaliativos aplicados a ela. Levando em conta que as suas necessidades linguísticas foram atendidas quando houve a correção em segunda língua, quando as atividades avaliativas favoreciam a sua aprendizagem, quando a aluna pôde apresentar o seu conhecimento em Libras, dentre outras questões, é possível afirmar que esse conjunto de ações promoveu o seu êxito, culminando na aprovação dos conteúdos curriculares.

Nas poucas disciplinas em que houve abandono e/ou reprovação da aluna surda, pode ter ocorrido o fato de suas necessidades não terem sido contempladas adequadamente, influenciando negativamente o seu desempenho acadêmico. Para fins de esclarecimento em relação aos dados analisados, os professores que ministraram as disciplinas em que a aluna surda abandonou ou foi reprovada não participaram do presente estudo.

Na maioria das disciplinas em que a aluna foi aprovada com aproveitamento acima da média, esse fato pode indicar que ela teve as suas necessidades linguísticas contempladas. Caso contrário, os resultados poderiam ter sido diferentes. Cumpre esclarecer que os professores que ministraram as disciplinas em que a aluna obteve aprovação com êxito, aceitaram participar da pesquisa.

E por fim, **os mecanismos de avaliação adotados nesse curso atendem à legislação no que se refere à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e no que se refere à adoção de mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, registrados em vídeo?**

De maneira geral, os dados mostraram que o curso de Letras: Língua Portuguesa do ILEEL (UFU) atendeu ao disposto no Decreto 5.626/05 no que se refere ao direito dos alunos surdos na avaliação das duas línguas, pressupondo a Língua de Sinais Brasileira - Libras, como primeira língua da comunidade surda e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

No que concerne aos “mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”, assegurado no Artigo 14, §1º, Inciso VI do Decreto 5.626/05, os dados mostraram que o curso atendeu às determinações legais quanto à adoção de mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua.

Cumprido ressaltar que, de acordo com os dados, a aluna surda pôde expressar o seu conhecimento em Libras por meio de mecanismos alternativos para a avaliação, contudo, sem registro em vídeos ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos. Em concordância com a legislação, considero o registro em vídeo importante, uma vez que pode contribuir para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de propostas e estratégias avaliativas. Contudo, ao analisar os dados, foi possível perceber que o fato de as atividades avaliativas não serem registradas em vídeo, pode não ter comprometido o processo de avaliação da aluna surda.

A esse respeito, entendo que as estratégias avaliativas desenvolvidas pelos professores podem ter compensado a não utilização da filmagem em vídeo para fins de registro, uma vez que a aluna surda obteve êxito na aprovação das disciplinas. Com isso, entendo que, de maneira geral, os mecanismos de avaliação aplicados à aluna surda podem ter sido suficientes para que ela tivesse um resultado positivo, visando a sua aprovação nos componentes curriculares.

Com vistas a alcançar o objetivo geral da pesquisa, a trajetória da pesquisa foi delineada por meio da elaboração do IC a partir da fundamentação teórica que serviu de parâmetro para a análise de dados; da elaboração e aplicação dos questionários aplicados aos docentes e à aluna surda, participantes da pesquisa; da análise das respostas dos questionários à luz do IC; da análise das práticas avaliativas tendo as determinações legais como parâmetro; da análise do PLLP e, por fim, da análise dos resultados da aluna tendo como parâmetro o seu histórico acadêmico.

Diante do exposto, busquei analisar como se constituíram os processos avaliativos que foram desenvolvidos no curso de Letras: LP do ILEEL (UFU) que recebeu a aluna surda no período compreendido entre os anos de 2012 a 2017. No decorrer desta dissertação, procurei descrever e apresentar as propostas de avaliação que se mostraram mais adequadas à especificidade linguística da aluna surda, com vistas a dar visibilidade às experiências positivas do curso e a elaborar e apresentar uma proposta para avaliação da aprendizagem de alunos surdos no contexto do ensino superior.

Como já mencionado, os mecanismos de avaliação aplicados à aluna surda que buscaram promover a sua inclusão em condição de igualdade com os alunos ouvintes, visando à sua aprendizagem, foram aqueles que mais contemplaram as necessidades linguísticas dessa aluna. Como exemplo, ressalto a correção das atividades avaliativas considerando a sua segunda língua, as provas “orais” (que eu chamaria de provas visuais) em que a aluna pôde expressar os seus conhecimentos em Libras via mediação dos intérpretes, e outras ações previstas nos documentos legais citados ao longo dessa pesquisa que visam à garantia da qualidade da educação do surdo.

Além disso, cumpre ressaltar que as estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores somadas às ações promovidas pelo CEPAE enquanto núcleo de acessibilidade da UFU, quais sejam, a oferta do serviço especializado do profissional intérprete de Libras, as monitorias, a tradução dos textos para a Libras, a transposição/tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa, dentre outras, buscaram promover o desenvolvimento das habilidades da aluna surda em consonância com as suas necessidades linguísticas no decorrer do processo avaliativo.

Através dos dados analisados, foi possível entender que o processo formativo-qualitativo aplicado à aluna surda em algumas disciplinas com a utilização de instrumentos e procedimentos a favor da aprendizagem, pode ter garantido o seu bom desempenho nesses componentes curriculares. Entendo com isso, que esse tipo de avaliação que considera o ato de ensinar indissociável do avaliar, de acordo com os pressupostos por Felice (2013) e Fidalgo (2007), pode ter favorecido o êxito no processo avaliativo da aluna surda.

Por isso, considero que a avaliação na perspectiva formativa do aluno favorece o desenvolvimento da sua aprendizagem, uma vez que se encontra atrelada ao processo de ensino em que o aluno se torna copartícipe desse processo. A partir dessa visão, as práticas avaliativas desenvolvidas na avaliação formativa-qualitativa buscam promover a aprendizagem crítico-reflexiva de todos os alunos e não somente dos alunos surdos.

No que tange às dificuldades enfrentadas na realização dessa pesquisa, um ponto importante foi a pouca adesão dos professores do curso às questões apresentadas, sendo que doze responderam ao questionário, levando em conta que a aluna cursou aproximadamente quarenta e cinco disciplinas ministradas pelos docentes do ILEEL. Não posso deixar de salientar, contudo, que, embora esse fato tenha dificultado o processo, não comprometeu a análise por amostra, uma vez que para cada período cursado pela aluna surda, pelo menos um docente participou da pesquisa.

É importante enfatizar que a análise dos dados sobre os mecanismos de avaliação desenvolvidos pelos docentes pode ter ocorrido como um recorte dos casos de sucesso, levando em conta que os doze professores que aceitaram participar da pesquisa ministraram as disciplinas em que a aluna foi aprovada com notas acima de 80 pontos. Sob essa ótica, reitero que, para além de uma visão quantitativa de notas, o bom desempenho da aluna refletido nas aprovações, pode ter sido fruto da avaliação formativa-qualitativa desenvolvida por seus professores.

Ao discorrer sobre os reverses dessa pesquisa, é relevante considerar sobre a tímida atenção das pesquisas em LA no que tange à avaliação da aprendizagem. Em se tratando do enfoque específico desta dissertação que se propôs a investigar os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da LA, essa pesquisa é inédita. Uma vez que a LA se dedica a investigar questões sobre o ensino aprendizagem de línguas, no bojo de suas discussões, a temática sobre avaliação carece ser melhor trabalhada a fim de propiciar aos professores um direcionamento nos processos avaliativos, amenizando esse vácuo que demanda investimentos de pesquisas futuras.

Embora algumas práticas avaliativas vigentes queiram promover uma dicotomia entre o ensinar e o avaliar, em função da indissociabilidade entre ensino e avaliação, é impossível que estas duas práticas ocorram separadamente. Assim, importantes discussões apresentadas no decorrer desta dissertação, podem contribuir para o rompimento da visão equivocada que concebe a avaliação à parte do ensino e da aprendizagem.

Por fim, espero que o estudo aqui apresentado possa contribuir com as necessidades atuais do ensino, da aprendizagem e da avaliação dos alunos surdos no âmbito da LA. Essa dissertação demonstra que, na área dos estudos linguísticos aplicados, a preocupação com a questão cristalizada sobre a avaliação, de maneira geral, carece dialogar com os temas mais emergentes, tais como os processos avaliativos aplicados aos alunos surdos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBRES, N. A. Educação infantil de crianças surdas: interfaces entre formação continuada, diagnóstico, avaliação e relatório pedagógico. *In*: LINS, H. A. M. (org.). **Experiências docentes ligadas à educação de surdos**: aspectos de formação. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p.107-130.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In*: BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BOLSANELLO, M. A.; ROSS, P. R. **Educação especial e avaliação da aprendizagem na escola regular**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2005.

BONNIOL, J. J.; VIAL, M. **Modelos de avaliação**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORGES DA SILVA, S. B. **Formação de Professores e PCN**: um olhar sobre a leitura e o material de leitura. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais: Libras. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 06 jul. 2017

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em: 04 jul. 2017

BRASIL. **Lei nº 10.436**, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília – DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm Acesso em: 06 jul. 2017

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 06 jul. 2017

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm Acesso em: 02 jul. 2017

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** : Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília : MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em: 02 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: PDE**. Prova Brasil: Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 02 jul. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE**. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10 jul. 2017

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12657-parametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series> Acesso em: 02 jul. 2017

CAMILLO, C. R. M. **A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Maria, RS.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é LA? *In*: PASCHOAL, M. S. Z.; CELANI, M. A. A. **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. *In*: CELANI, M. A. A. (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. *In*: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Brasília, DF: MEC, 2007.

DE GRANDE, P. B. Desafios da pesquisa qualitativa: um percurso metodológico inicial. **Língua, Literatura e Ensino**, [s.l.], v. 2, p 1- 9, maio 2007.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, [s.l.], v. 23, n. 23, dez. 2011.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. *In*: SOUZA, C. P. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 1991, p. 51-79.
- ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP; A, 2001.
- FABRÍCIO, B. F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FELICE, M. I. V. O processo ensino-avaliação-aprendizagem. *In*: SARTORI, A. T.; SILVA, S. R. (org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: práticas de ensino de línguas e formação do professor**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 47-79.
- FERNANDES, D. Avaliação, aprendizagens e currículo: Para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In*: BARBOSA, R. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas; Ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5528>. Acesso em: 16 jul. 2017
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.
- FERNANDES, D. Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa. Editorial. **Educação e Matemática**, Lisboa, v. 81, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5639>. Acesso em: 16 jul. 2017
- FERNANDES, S. **Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações**. 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 03 jul. 2017
- FERNANDÉZ, A. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRA, L. **Aquisição de Português Escrito por Surdos**. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.
- FERREIRA BRITO, L. **Integração social e educação de surdo**. Rio de Janeiro: Babel Editora. 1993.
- FIDALGO, S. S. **Avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos**. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, UFMG, v. 6, s. 2, p. 16-32, 2006.

FIDALGO, S. S. Há que se pensar as teorias de ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. 2004. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 7., 2004. Local. **Anais [...]**. [S.l.]: ALAB, 2004. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/062_fidalgo.pdf Acesso em: 12 nov. 2017

FIDALGO, S. S. Livros didáticos e avaliação de aprendizagem: uma revisão teórico-prática. *In*: DAMIANOVIC, M.D. **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p. 287-318.

FIDALGO, S. S. Uma abordagem para o ensino de português como L2 com o apoio em Libras. *In*: LOURENÇO, E. A. G. (coord.). **Educação bilíngue para surdos**. São Paulo: Alameda, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

FREITAS, L. C. *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. *In*: ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DPA, 2001.

GOMES, L. L. Z; FELICE, M. I. V. Linguística aplicada e avaliação: intersecções. *In*: SILVA, S. R.; ALVES FILHO, S. C. **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 16. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013, p. 159 - 173.

HUGHES, J. **A filosofia da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

- KRAEMER, M. E. **A Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer**. 2005. Disponível em: <https://www.gestiopolis.com/avaliacao-aprendizagem-como-processo-construtivo-de-um-novo-fazer/> Acesso em: 6 ago. 2017.
- LEFFA, V. J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000100003>
- LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. *In*: LEFFA, V. J. **Pesquisa em linguística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p.5-30.
- LOPES, J.; SILVA, H. **50 técnicas de avaliação formativa**. Lisboa: Lidel edições técnicas, lda, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUDKE, M. Um Olhar Crítico sobre o campo da avaliação escolar. *In*: FREITAS, L. C. (org.). *et al.* **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002. p. 89-98
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação temática digital**, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009. <https://doi.org/10.20396/etd.v11i1.924>
- MICCOLI, L. Avaliação da aprendizagem de ILE: uma realidade que choca. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 45, n.1, p. 103-118, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000100007>
- MIRANDA, J. I. F; FELICE, M. I. V. O Diário Reflexivo como Instrumento da Avaliação Formativa. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. XXVI: p.129-153, 2012. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? **Intercâmbio**: uma publicação de pesquisa em Linguística Aplicada. São Paulo, v. 5, p.13-21, 1990.
- MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada no Brasil: um olhar retrospectivo e prospectivo. **Boletim Informativo da ANPOLL** 21, p. 67-77, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: Unesco, 2003.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Considerações em torno da linguística aplicada e do ensino da língua materna. **Revista Odisséia**, Natal, v. 1, n. 3, p. 28-41, 1999.

PENNYCOOK, A. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I. ; CAVALCANTI, M.C. (org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Análise conceitual da deficiência auditiva: perspectivas históricas e educacionais. *In*: COSTA, M. P. R. (org.). **Educação Especial: aspectos conceituais e emergentes**. São Carlos: EDUFSCar, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In*: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora , 1993, p. 171-191.

PIAGET, J. **Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002

PORTO, C.; MICCOLI, L. Avaliação em aulas de Letras/Inglês: as experiências de três professoras universitárias. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 35-66, 2007. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200003>

QUINQUER, D. Modelo e enfoques sobre a avaliação: o modelo comunicativo. *In*: BALLESTAR, M. *et al.* **Avaliação como apoio à aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-22.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

RESENDE, A. A. C. **Avaliação pedagógica para alunos surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, SP.

REZENDE, M. A. R. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, MG.

RODRIGUES, B. C.; ROCHA, M. P. S.; GONÇALVES, R. M. Um olhar sobre a prática avaliativa de língua inglesa. **Revista de linguística e teoria literária**. Anápolis, v. 3, n. 1. p. 5-21. jan./jun. 2011.

SÁ, N. R. L. de. **Questões a propósito de uma avaliação interativa na educação especial e na educação de surdos**. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br> Acesso em: 8 nov. 2017.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. P. de (org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: Sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. *In*: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. (org.). **Ensino e aprendizagem de línguas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-63.

SHORES, E.; GRACE, C. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para professores**. Tradutor Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, N. L.; MENDES, O, M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. **Avaliação**. Campinas, v. 22, n. 1, p. 271-297, mar. 2017.

SILVA, S. G. C. **A avaliação da produção escrita em Português por alunos surdos: análise das estratégias de avaliação do professor**. 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/>. Acesso em: 04 nov. 2017

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DPA, 2003.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In*: SILVA, S., VIZIM, M. (org.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Mercado de Letras: Campinas.

SORDI, M. R. L. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? *In*: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (org.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: JM, 2005. p. 121-148.

THOMA, A. da S. Identidades e diferença surda constituídas pela avaliação. *In*: THOMA, A.; KLEIN, M. (org.). **Currículo e avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 49-68.

THOMA, A. da S. Avaliação na educação de surdos. *In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CONCÓRDIA PARA SURDOS*, 2., 2000, Santa Rosa. **Anais [...]** Santa Rosa: [s.n.], 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. **Projeto pedagógico do curso de letras**: licenciatura plena em letras : habilitação em português e literatura de língua portuguesa. Uberlândia: UFU/ILEEL, 2007. 92 p.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo: Ibrasa, 2000.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./ jun. 2006.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papyrus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. D. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

YIN. R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada*, sob a responsabilidade da pesquisadora Letícia de Sousa Leite. Nesta pesquisa estou buscando compreender como têm se constituído os processos avaliativos que são aplicados aos alunos surdos no curso de Letras/Língua Portuguesa em que você ministra disciplinas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora supracitada. A obtenção será feita a partir do mês de setembro de 2017.

Na sua participação, você responderá um questionário. Esses dados serão analisados somente pela pesquisadora responsável por este estudo. Cumpre salientar que todos os dados obtidos nesta pesquisa não serão utilizados de qualquer outra forma daquela destinada à conclusão desta pesquisa, ou seja, todos os dados coletados não serão, sob hipótese alguma, divulgados e/ou comercializados. Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

O único risco que você pode correr é o de ser identificado através de seus textos. No entanto, me comprometo em proteger a identidade dos participantes. Os benefícios que serão possibilitados aos participantes estão ligados às reflexões acerca dos processos avaliativos e os mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no curso de Letras / Língua Portuguesa, e os resultados deste trabalho poderão colaborar para novas discussões do tema.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato comigo, Letícia de Sousa Leite, mestranda do Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Uberlândia/MG, CEP: 38408-100 - Fone profissional: (34) 3239-4577. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34) 3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia- MG, _____ de _____ de 2017

Assinatura da pesquisadora

Letícia de Sousa Leite

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido(a).

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Eu, JOICIENE ALVES BATISTA, CPF 117.882.506-05, RG MG – 18.175.018, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Letícia de Sousa Leite da pesquisa intitulada “*Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada*” a realizar os vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento, com minha identificação na pesquisa, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, tendo em vista a modalidade visual espacial da Língua de Sinais Brasileira - Libras e compreendendo a importância de disponibilizar o registro através de vídeo, libero a utilização dos vídeos em Libras e/ou depoimentos que foram gravados para fins científicos e de estudos, em favor da pesquisadora acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Uberlândia - MG, 04 de novembro de 2017.

JOICIENE ALVES BATISTA
Participante da pesquisa

LETÍCIA DE SOUSA LEITE
Pesquisadora

APÊNDICE C – Questionário de pesquisa - aluna

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa *Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada* em que investigo como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados à aluna surda no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Concordando em respondê-las você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para com os estudos na área de avaliação dos alunos surdos no ensino superior.

1) No primeiro 1º dia de aula os professores já apresentavam o plano de avaliação que seria desenvolvido durante o semestre ou era discutido/negociado com a turma?

Era discutido/negociado com a turma

Apresentava o plano de aula que seria desenvolvido durante o semestre

2) Os professores desenvolviam alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontravam os alunos em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre?

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

3) Frequência que você fazia provas individuais e sem consulta.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

4) Frequência que os professores permitiam a refação de provas e/ou atividades avaliativas.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

5) Os professores esclareciam os objetivos propostos que eram esperados que os alunos alcançassem referente ao conteúdo e à avaliação.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

6) A sua presença na sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação de atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular?

Sim Não

Como?

7) Aponte os tipos de avaliação que foram aplicados a você considerando sua especificidade.

(Pode marcar mais de um item)

- Você pôde apresentar suas atividades avaliativas e provas em Libras.
- Foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos.
- Você pôde produzir texto em atividades avaliativas e provas utilizando a interlíngua.
- Você teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística.
- Foram utilizados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das suas atividades avaliativas e provas.

8) Aponte outros tipos de avaliação que foram aplicados a você considerando sua especificidade. (Pode marcar mais de um item)

- Você pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo.
- Você teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas e na consecução das provas.
- Você teve as atividades avaliativas e provas traduzidas / interpretadas por intérpretes.
- Você teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais (gravuras, imagens e vídeos).
- Foram disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o seu ensino.

9) Foi realizado algum tipo de orientação para você após correção e entrega dos resultados das atividades avaliativas e provas?

Sim

Não

Em caso afirmativo na resposta da questão anterior, foi notada alguma alteração/evolução na sua aprendizagem e desempenho? Explique.

10) Considerando o CEPAE, núcleo de acessibilidade da UFU, você buscou algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade na sala regular de ensino?

- Monitoria
- Adaptação de material didático
- Tradução de textos para a Libras
- Serviço de interpretação de Libras na sala regular de ensino (Profissional Intérprete)
- Orientação na acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino
- Transposição / Tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa

11) Quanto à sua avaliação da aprendizagem, como os resultados das atividades avaliativas e provas aplicadas impactaram/refletiram/influenciaram na prática de ensino e plano de avaliação dos professores?

12) Há alguma informação, questionamento, consideração, opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação desenvolvido no curso que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada por sua colaboração!

Letícia de Sousa Leite

APÊNDICE D - Questionário de pesquisa - professores

As perguntas abaixo fazem parte da pesquisa *Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da Linguística Aplicada* em que investigo como se constituíram os processos avaliativos que foram aplicados a aluno surdo no curso de Letras: Língua Portuguesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. Concordando em respondê-las você estará tanto colaborando com meu projeto de pesquisa quanto para com os estudos na área de avaliação dos alunos surdos no ensino superior.

1) Qual componente curricular com presença de aluno surdo você ministrou?

2) No primeiro 1º dia de aula já apresenta o plano de avaliação que será desenvolvido durante o semestre ou é discutido/negociado com a turma?

É discutido/negociado com a turma

Apresenta o plano de aula que será desenvolvido durante o semestre

3) Desenvolve alguma atividade avaliativa de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno em relação ao conteúdo a ser aplicado no semestre?

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

4) Frequência que você aplica provas individuais e sem consulta.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

5) Aplica avaliações com a finalidade de corrigir eventuais dificuldades e/ou obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

6) Partilha o poder de avaliar com os alunos.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

7) Frequência que você permite a refacção de provas e/ou atividades avaliativas.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

8) Esclarece os objetivos propostos que se espera que os alunos alcancem referente ao conteúdo e à avaliação.

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

9) De modo geral (aluno surdo e ouvintes), com que frequência você permite que os alunos participem na decisão e/ou elaboração do plano de avaliação?

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

10) A presença de aluno surdo na sala de aula influenciou algum momento de adaptação, readaptação de atividades de sala, atividades avaliativas e plano de avaliação do componente curricular?

Sim Não

Como?

11) Aponte os tipos de avaliação que foram aplicados ao aluno surdo considerando sua especificidade. (Pode marcar mais de um item)

O aluno surdo pôde apresentar suas atividades avaliativas e provas em Libras.

Foram adotados mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras que foram registrados em vídeos e outros meios eletrônicos e tecnológicos.

O aluno surdo pôde produzir texto em atividades avaliativas e provas utilizando a interlíngua .

O aluno surdo teve correção das atividades avaliativas e provas escritas que valorizasse o aspecto semântico e que reconhecesse a sua singularidade linguística.

Foram utilizados mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua na correção das atividades avaliativas e provas do aluno surdo.

12) Adota mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras registrados em vídeo?

Frequentemente Algumas vezes Raramente Nunca

13) Aponte outros tipos de avaliação que foram aplicados ao aluno surdo considerando sua especificidade. (Pode marcar mais de um item)

- O aluno surdo pôde entregar atividades avaliativas em Libras registradas em vídeo.
- O aluno surdo teve prazo estendido na entrega das atividades avaliativas e na consecução das provas.
- O aluno surdo teve as atividades avaliativas e provas traduzidas / interpretadas por intérpretes.
- O aluno surdo teve aulas, atividades avaliativas e provas utilizando recursos visuais (gravuras, imagens e vídeos).
- Foram disponibilizados equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar o ensino do aluno surdo.

14) Foi realizado algum tipo de orientação para o aluno surdo após correção e entrega dos resultados das atividades avaliativas e provas?

- Sim
- Não

Em caso afirmativo na resposta da questão anterior, foi notada alguma alteração/evolução na aprendizagem e desempenho do aluno surdo? Explique.

15) Considerando o CEPAE, núcleo de acessibilidade da UFU, você buscou algum tipo de acompanhamento no sentido de propiciar condições de acessibilidade ao aluno surdo na sala regular de ensino.

- Monitoria
- Adaptação de material didático
- Tradução de textos para a Libras
- Serviço de interpretação de Libras na sala regular de ensino (Profissional Intérprete)
- Orientação na acolhida do aluno surdo na sala regular de ensino
- Transposição / Tradução da interlíngua para a Língua Portuguesa

16) Quanto à avaliação da aprendizagem do aluno surdo, como os resultados das atividades avaliativas e provas aplicadas impactaram/refletiram/influenciaram em sua prática de ensino e plano de avaliação?

17) Há alguma informação, questionamento, consideração, opinião, sugestão ou críticas em relação ao processo de avaliação que você desenvolve que gostaria de acrescentar?

Muito obrigada por sua colaboração!

Letícia de Sousa Leite